الدكتور جورج فريحه

مسارات التربية في لبنان

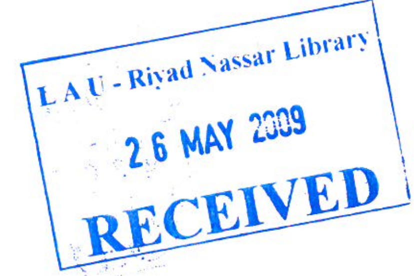
الدكتور جورج المر

٢٠٠٩

الدكتور جورج فريحه

مسارات التربية في لبنان

الدكتور جورج المر





الطبعة الاولى ٢٠٠٩

الإهداء

إلى شريكتَيّ عمرنا ورفيقتَيّ دربنا،
مثاليّ الحب والحنان
ڤيڤيان موريس الجميل،
وعائدة سليم سكريّة.



الدكتور جورج فريحه والدكتور جورج المر

المحتويات

الفصل الثاني

المعلم وَدَوْرُهُ في تنشئة المواطن الصالح

الفصل الثالث

المناهج التعليمية في لبنان: نظرة مستقبلية

الفصل الرابع

القطاع الجامعي في لبنان: بين واقع الحال والمرتجى المنشود

الفصل الخامس

التربية الرياضية: وعلاقتها بالتربية العامة، ودور الرياضة المدرسية

الفصل السادس

مجالات التربية للجميع

الفصل السابع

التربية البيئية: مفصل حيوي في بنية المجتمع اللبناني

الفصل الثامن

دور المدرسة والأهل في عملية الإرشاد المدرسي والمهني

الفصل التاسع

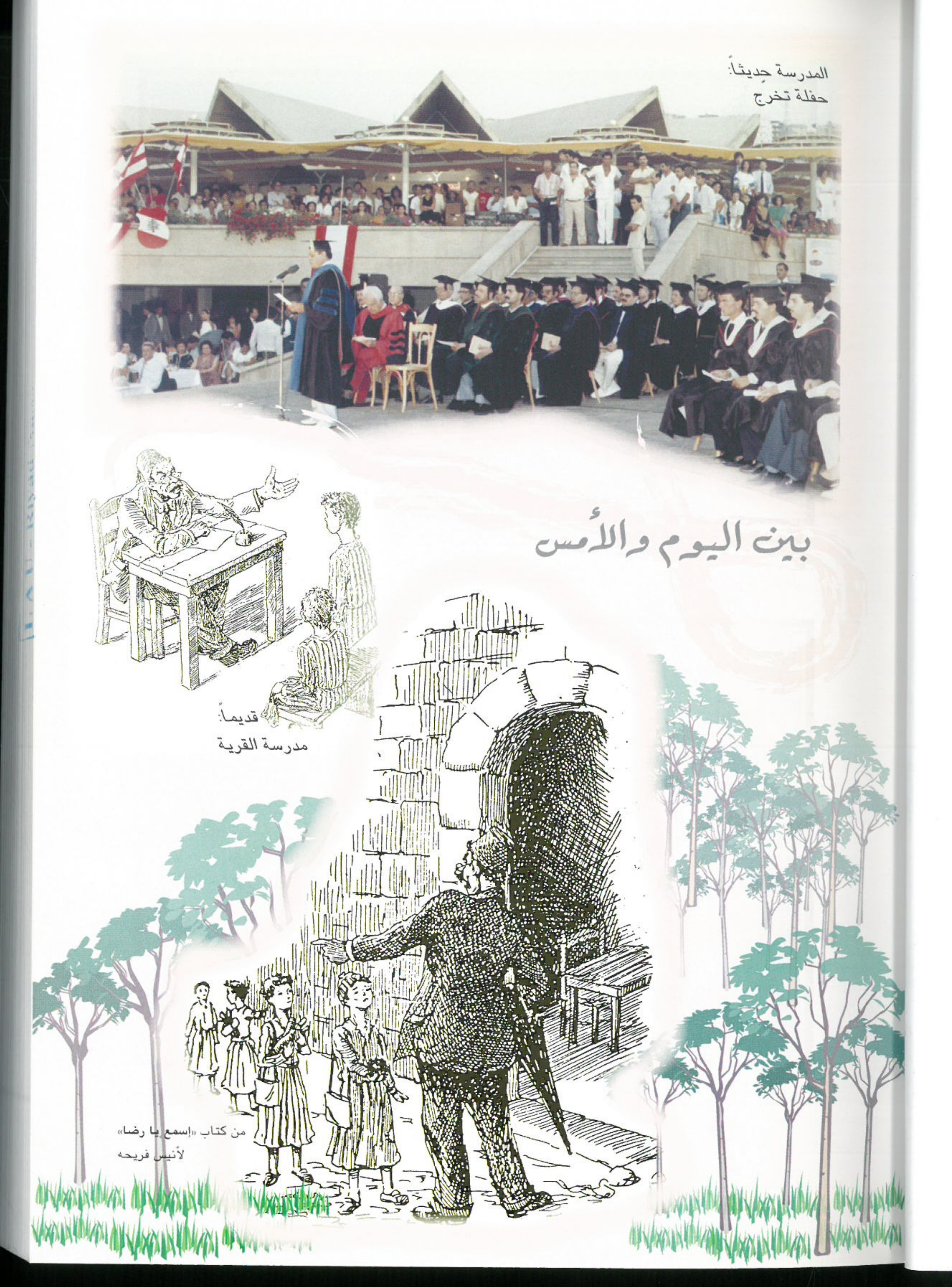
تدريس القيم في لبنان

الفصل العاشر

أسس وطرائق إعداد معلمي الراشدين

(ADULT EDUCATION)

بين اليوم والأمس



المدرسة حديثاً:
حفلة تخرج

قديماً:
مدرسة القرية

من كتاب «إسمع يا رضا»
لأنيس فريحه



د. جورج فريحه في حفلة توقيع كتاب «They had Life ...»
مع رئيس الكتائب الدكتور جورج سعادة، ١٩٩٥.



الدكتور جورج المرّ يرحّب بمعالي وزير التربية الوطنية الاستاذ مخايل الضاهر مع فريق من الاخصائيين في المركز التربوي للبحوث والانماء، سنة ٢٠٠٢.

المقدمة

عندما نتحدث عن التربية في لبنان في كافة العصور لا يسعنا إلا الرجوع إلى أول الانطلاقة في أواخر القرن الثاني عشر وبالضبط أي إلى ١١٨٠ يوم إتَّحدت الكنيسة المارونية بروما. ومنذ هذا الوقت بدأت العلاقات اللبنانية عبر الموارنة تترسخ في أوروبا. فأوفدت الكنيسة المارونية رهبانا يدرسون في إيطاليا على دفعات بلغت ذروتها أي ذروة الاختصاص سنة ١٥٨٤ عندما أنشئ أول معهد ماروني في روما. وفي المقابل توافدت البعثات الروحية الكاثوليكية إلى لبنان ومنها الفرانسيسكان، الكبوشيون، العازاريون، الكرمليون، وازدهرت كلها في عهد فخر الدين الثاني الذي أولاها الحماية الأميرية. لكن هذا الانطلاق التربوي بواسطة البعثات البابوية والأوروبية لم ينتج عنه سوى فورات تربوية مترسخة إلى ان اطلّ القرن التاسع عشر حيث بدأت النهضة التربوية في لبنان. بدءُها كان عسيرا بسبب الخلافات الطائفية المسيّسة بين المسيحيين أنفسهم. فالموارنة يخشون التغلغل الإنجيلي أو البروتستانتي لذلك حاربوه بشدّة. وهناك أمثلة تاريخية: مثلا سنة ١٨٢٥ تخلّى اسعد الشدياق عن مارونيته واعتنق البروتستانتية فحُكم عليه بالإعدام وأعدم سنة ١٨٢٩ من قبل البطريرك ومنعت عائلته وأولاده من أن يدخلوا المدارس البروتستانتية. وسنة ١٨٤١ جُمعت من الأهالي كافة الكتب المقدسة للبروتستانت وأُحرقت في دير القمر باحتفال رسمي. وهناك أمثلة عديدة أخرى آخرها انه عندما أراد تيوفيلوس ولدمير تأسيس مدرسة إنجيلية في قرية رومية في المتن لحقه خوري

الضيعة والأهالي بالشتائم ورمي البيض والبندورة فهرب منهم بأعجوبة صاعدا ناحية برمانا حيث بنى سنة ١٨٧٧ مدرسة برمانا العالية.

والأرثوذكس لم يكونوا أرحم من الموارنة في عدائهم للبعثات الإنجيلية، يعاونهم في ذلك قنصل روسيا آنذاك الذي كان حاميا للأرثوذكس في لبنان. ولا نريد الغوص في الأسباب السياسية لهذا الكرّ والفرّ بين البعثات الدينية في لبنان لأنها بحدّ ذاتها تستأهل كتابًا خاصًا وإنما نلخص الموضوع بأن البعثات نجحت في القرن التاسع عشر في اختراق الحواجز والتمركز في لبنان وخاصة البعثات الكاثوليكية والإنجيلية. الحمد الله انها اخترقت العوائق لأنها ترسخت وأرسخت العصر الذهبي في التربية في لبنان. فمنذ القرن التاسع عشر بدأت المدارس والمعاهد والكليات بكثافة فائقة لم يتوقعها أحد وكأنها في مبارزة أو مباراة للتفوق استغرقت قرنًا كاملاً.

من أهم المعاهد الكاثوليكية التي أنشئت في القرن التاسع عشر:

- معهد عينطورة للآباء العازاريين سنة ١٨٣٤.

- المعهد اللاهوتي اليسوعي الفرنسي الذي تأسس في بيروت سنة ١٨٤٣ تبعه معهد أكاديمي آخر في غزير سنة ١٨٤٤ (حيث كتب ارنست رينان كتابه المشهور «حياة المسيح» سنة ١٨٦٠). وقد انتقل هذا المعهد إلى بيروت سنة ١٨٧٥ وأصبح النواة التي نشأت حولها جامعة القديس يوسف اليسوعية الحالية في بيروت.

- وأنشأ اليسوعيون مدارس فيما بعد في عاليه وفي زحلة سنة ١٨٤٤ وأخرى في تعنايل وجزين وبكفيا ودير القمر ما بين ١٨٤٤ و١٨٤٧.

- وفي سنة ١٨٤٦ شرعت راهبات القديس يوسف من مرسيليا بإنشاء مدارس داخلية وخارجية ومياتم ومؤسسات خيرية في بيروت وصيدا وصور وحمانا وفي غيرها من القرى اللبنانية.

- وفي ١٨٧١ أسست راهبات الناصرة من ليون ثم راهبات الراعي الصالح وراهبات العائلة المقدسة مدارس في بيروت وبعض القرى.

- هذه العدوى ضربت الرهبانيات المحلية. ففي سنة ١٨٥٣ تأسست الرهبنة الوطنية وكان مقرها بكفيا وتُعرف بجمعية المريميات. هذه الجمعية للراهبات أنشأت عشرين مدرسة في القرى المجاورة صعودا إلى زحلة. وكان عدد التلميذات حتى سنوات ١٩١٤ ستة آلاف تلميذة موزعات على ٣٠ مدرسة.

- وفي ١٨٦٥ أنشئت الكلية البطريركية للروم الكاثوليك، ثم مدرسة الحكمة سنة ١٨٧٤ وهي كانت تابعة لمطرانية بيروت المارونية.

- وفي زحلة أنشأ الروم الكاثوليك أيضا الكلية الشرقية سنة ١٨٩٨.

باختصار يمكن القول إنه كان لفرنسا في هذه الحقبة فضل كبير إذ أنشأت ما يُقارب خمس مئة مدرسة في سوريا ولبنان وفلسطين (حوالي نصفها في لبنان) وهي تمثل مجتمعا طائفيا تضم بين جدرانها خمسين ألف تلميذ وتلميذة.

أما الأرثوذكس فكان لهم أيضا نصيب في تأسيس المدارس.

- سنة ١٨٣٣ أنشأوا دير البلمند وفيه مدرسة مِهَنيّة للذكور.

- وفي سنة ١٨٥٢ أنشئت «كلية الثلاثة أقمار» في سوق الغرب ثُمّ انتقلت بعدها إلى بيروت.

- وفي سنة ١٨٨٠ أنشأت السيدة اميلي سرسق مدرسة «زهرة الإحسان» للإناث.

- وهنالك أيضا مدارس أرثوذكسية بالعشرات تأسست ما بين ١٨٣٣ و١٩٠٠ في بيروت وطرابلس والكورة ومناطق أرثوذكسية أخرى.

البعثات الإنجيلية (البروتستانتية) الإنكليزية والأميركية.

أما البعثات الإنجيلية (البروتستانتية) الإنكليزية والأميركية فكانت هجمتها على لبنان قوية ومحكّمة في القرن التاسع عشر مما خلق ازدحاما وتسابقا سريعا بينها وبين البعثات الكاثوليكية الفرنسية فكان كلما تنشأ مدرسة إنجيلية أو كاثوليكية تلحقها فورا رديفة لها من الطائفة الأخرى.

- أما البعثات الإنجيلية فقد توزعت على ٤ حقب كما شرحها المؤرخ هنري هاريس جيساب في كتابه «ثلاث وخمسون سنة في سوريا سنة ١٩١٠».

الحقبة الأولى بين ١٨٢٠ و١٨٤٠ وهي حقبة استطلاع ودراسة وتركيز.

الحقبة الثانية بين ١٨٤٠ و١٨٦٠ وهي حقبة تأسيس حيث أنشئ تسع وثلاثون مدرسة في لبنان أهمها: عين عنوب سنة ١٨٤٢، عيناب سنة ١٨٤٢، دير القمر سنة ١٨٤٢، عرمون سنة ١٨٤٤، كلية بيروت للبنات CUB حاليا سنة ١٨٤٥، كفرشيما سنة ١٨٤٧، صيدا سنة ١٨٥٢، سوق الغرب سنة ١٨٥٣، صور سنة ١٨٥٣، طرابلس سنة ١٨٥٤-١٨٥٦، راشيا الفخار سنة ١٨٥٧، وثلاث في بيروت سنة ١٨٣٣، ١٨٤١ و١٨٤٥.

الحقبة الثالثة بين ١٨٦٠ و١٨٨٠ تسع وخمسون مدرسة ومعهد أهمها: بينو سنة ١٨٦٦، طرابلس مدرسة داخلية للبنات ١٨٧٣، صيدا سنة ١٨٧٦، المدرسة السورية الإنجيلية (فيما بعد الجامعة الأميركية في بيروت ١٨٦٦)، برمانا ١٨٧٧.

الحقبة الرابعة بين سنة ١٨٨٠ و١٩٠١ وتضم خمساً وعشرين مدرسة أهمها البترون سنة ١٨٨١، بعلبك سنة ١٨٨٤، المنصف سنة ١٨٨٩، رأس المتن (اوليفار) سنة ١٨٩٠.

إذًا ولحدود سنة ١٩٠١ أنشأت الإرساليات الإنجيلية حوالي مئة وثلاثاً وعشرين مدرسة ومعهداً، أي تقريبا نصف عدد المدارس التي أنشأته البعثات

الكاثوليكية، وكان لها التأثير الكبير في التربية في بلادنا. أما بعد ١٩٠١ فقد تأسست معاهد ضئيلة العدد منها «معهد الشرق الأوسط» سنة ١٩٣٩ في المصيطبة ثم انتقل إلى حيث هو اليوم في المتن.

ولا يسعنا إلا أن ننوّه بأن الطوائف الإسلامية أيضا تحركت وأسست مدراس مهمة في القرن التاسع عشر أهمها العاملية في منتصف القرن والمقاصد الإسلامية سنة ١٨٧٦.

إذا القرن التاسع عشر هو قرن التأسيس والإنشاء والزرع والترسيخ. أما القرن العشرون فهو قرن الحصاد. هو القرن الذهبي منذ إطلالته حتى سنة ١٩٧٦ سنة الشؤم أو بدء الحرب. ففي غضون فترة ثلاثة أرباع القرن ولبنان واجهة الشرق، معلمّ الشرق، خزّان المعرفة في كل أوجهها ولغاتها وحضارتها. لم يبخل على أحد أن يمدها إليه فأصبح محّجا لكل طالب علم ومرجعا لكل ناهل معرفة.

هنا يجب قول الحقيقة. لولا مناخ لبنان، ونعني مناخ الحرية والانفتاح والتفاعل والبحث الحر على أسس المعرفة وعلى ركائز حضارات العالم لما تَسَنَّى للعالم الشرقي والغربي، للبعثات وغيرها مجالات الترسيخ والزرع والحصاد. أما اليوم وبعد خمس عشرة سنة من الحرب، فما الذي حصل للتربية؟ هل لا تزال في عصرها الذهبي؟

هناك فرضية تربوية تكاد تلامس الحقيقة مفادها: لو تسنى للبناني أن يوظف التربية توظيفا صادقا وفاعلا منذ فجر الاستقلال وحتى نهاية التسعينات (المتزامن مع نهاية القرن الماضي) لكان تفادى، وإلى حدٍ كبير هول المؤامرة التي حيكت ضده.

ونحن بدورنا نقول: لو عرف اللبناني، وكان يجب أن يعرف جيدا كيف يخرج من محنته، آخذا من مأساة المؤامرة وتداعياتها دروسا وعبرا لكان استفاد من فرص ضاعت، لينصرف إلى العمل المجدي لبناء وطن على أسس متينة وثابتة.

أما وقد وقع المحظور وهو الحرب بين ١٩٧٥ وحتى يومنا هذا، وأصيب اللبناني بمحنة قاسية، ما بعدها محنة، قضت، أو كادت تقضي على معظم حياته الحيوية وبنيته البشرية فقد حاوَل جاهدا استيعاب أزمته (لا بل مصيبته) مشخصاً مُشكِلَتَهُ وباحثاً عن حلول لها عله يهتدي إلى الطريق السوي ليعاود مسيرة البناء والأعمار.

وعبر هذا المنعطف الحياتي والخطر في تاريخ لبنان الحديث، لا بد وأن نطرح بعض الأسئلة حول الخيارات التي يمكن أن يعتمدها اللبناني في تطوير نظامه التربوي، وعلى وجه التحديد: هل فكر اللبناني مليا في أية تربية يريدها، ولأي وطن، ولأي مواطن؟ وكيف يوظف هذه التربية، وعلى اكثر من صعيد في إعادة بناء الوطن، وإعداد المواطنية الصالحة للمباشرة في عملية البناء هذه؟.

لقد وعت الشعوب عبر التاريخ، وكذلك المجتمعات المعاصرة، ان في الشرق أو في الغرب، أهمية التربية ودورها الفاعل في التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية بعد أن وضعتها في المرتبة الأولى من سلم أولوياتها.

وتمشيًّا مع هذا التطور العالمي المتسارع، لا سيما في عصر العولمة، لم يغب عن تفكير المشترع اللبناني أهمية التربية في التنمية البشرية. فكانت له مع مطلع السبعينات من القرن المنصرم في إعادة النظر في البنية التربوية القائمة والمعمول بها في ضوء الواقع ليعمل على رسم صورة مواطن الغد من حيث هو عضو في مجموعة، مندمج في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية مع أبناء وطنه، ذو هوية لبنانية بامتياز وانتماء وطني واضح.

التربية في لبنان اليوم متعثرة بوجه عام بدءا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية وبنوع خاص في المرحلة الجامعية. التربية في لبنان، كسائر القطاعات تأثرت في الحرب لكن تأثرها وتدنيها أخطر بكثير من تدنِّي أي قطاع آخر. وإذا تعثرت التربية تَعَثَّر شعب كامل لأنها هي التي تصقله وتحضر فكره ودماغه لمواجهة العواصف والأعاصير، وهي بالتالي تحول من أن يتحول بين ليلة وضحاها إلى حيوان كاسر يفقد كل القيم وينبذ كل الموازين الحضارية. فللتربية

الفضل الأكبر والأثر الأهم لصمود الشعوب أمام النكسات المتتالية لأنها تضفي المناعة الكافية ضد الانهيار التام.

والكتاب الذي نضعه اليوم بين أيدي القرّاء الكرام أساتذة كانوا أم طلاب علم، تحت عنوان «مسارات التربية في لبنان» وربما يكون مضمونه تحت عنوان «التربية والمواطن»، مستمدة مواده من تاريخ التربية في لبنان، و يتناول المرتكزات الأساسية المنبثقة من البنية التربوية اللبنانية، وقد وزّعت موادها على عشرة فصول تبدأ بدور التربية في بناء المواطن، وتنتهي بإعداد المعلِّم الراشد، مرورًا بالمناهج ودور الجامعة...

وفي الخلاصة: إن ما نقدمه في هذا الكتاب إن من الشكل أو من المضمون، ما هو إلا بحث مفيض ومستفيض، محوره الأساسي تثقيف الأجيال اللبنانية الطالعة ودورها في عملية إنقاذ الوطن، مستمدين إيماننا من قدسية هذا الوطن لبنان الذي هو رسالة حضارية.

الفصـل الأوّل

التربية ودورها في بناء المواطنيـة

توطئة:

اننا في عملنا التربوي غالبا ما ننطلق من قناعة شبه مطلقة مبنية على أكثر من اعتبار وفرضية، ولأكثر من سبب، تقضي بأن التربية هي المدخل الصحيح، إن لم تكن المدخل الأوحد في بناء المجتمعات وترسيخ مفاهيم الديموقراطية والعدالة الاجتماعية واحترام حقوق الإنسان، أي بمعنى أدق وأعمق، يمكن اعتبار التربية الأداة الصالحة في تغيير المجتمع وتطوير أوضاعه.

انطلاقا من هذا الموقف، هناك أكثر من سؤال يطرح نفسه: أي تربية نريد لبناء الإنسان في لبنان الجديد؟ وأي مؤسسة تربوية؟ وأي معلم؟ وأي نوع من التعليم يجب أن نعتمد في مدارسنا لترجمة الأهداف التربوية إلى عناصر سلوكية عند المتعلمين؟ وما هي الوسيلة أو الأداة الصالحة لتحقيق كل هذه الأهداف؟

قبل الإجابة عن هذه الأسئلة وما يتفرّع عنها، وكي يأتي هذا الجانب من الموضوع متناغما ومتجاوبا مع الجوانب الأخرى، فإننا سنتناول طبيعة المناهج التعليمية ودور المدرسة في عملية البناء الوطني، حاصرين الموضوع في مرحلة التعليم العام ما بعد الروضة حتى التعليم الجامعي. ضمن مفاهيم ثلاثة: أولها التعريف بالتربية من حيث مفاهيمها وأهدافها. وثانيها التعريف بالمناهج التعليمية وارتباطها بالأهداف التربوية. وثالثها دور المؤسسة التربوية اللبنانية في عملية البناء الوطني.

أولاً: التعريف بالتربية: مفاهيم وأهداف.

ان التربية في مفهومها الواسع هي إعداد للحياة، إن لم تكن الحياة عينها، بكل أبعادها ومعانيها. وهي عملية نموّ وتكامل ما دام الإنسان ينمو ويتكامل. والتربية هي تجسيد للتراث الثقافي - الاجتماعي لأي شعب، متضمّنة قِيَمُهُ وعاداته وتقاليده، معبّرة عن أمانيه وطموحاته، منظمة لعلومه واكتشافاته، مطوّرة لأوضاعه ومهتمة بتعليم أولاده، تتناقلها الأجيال في شكل منظم وهادف في نطاق المدرسة تحت عنوان «التربية النظامية». كما تنتقل مع الأجيال عبر الممارسات اليومية والمشكلات الحياتية والحاجات المجتمعية والتقاليد الشعبية تحت شعار «التربية غير النظامية».

والتربية تتنوّع وتتشعّب ما دامت هناك تنوعات حياتية وتشعبات إنسانية. فلا غرو أن تتفرّع التربية وتنتظم تحت أكثر من عنوان، كالتربية الدينية والتربية الصحية والتربية البيئية والتربية المدنية إلى آخر ما هنالك من أنواع التربية التي تكاد لا تعدّ ولا تحصى.

وإذا ما نظرنا إلى التربية من زاوية المحافظة على حقوق الإنسان، كما نصّت عليها مواثيق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان ولا سيما الفقرة ٢ من المادة السادسة والعشرين من الإعلان التي نصت على أنه «يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماءً كاملا وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان، وحرياته الأساسية، وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين الشعوب، والجماعات العنصرية والدينية، وإلى زيادة جهود الأمم المتحدة لحفظ السلام».

وفي بُعدها العالمي، ترتكز التربية على مبادئ أساسية ثابتة، وتسعى إلى تحقيقها عبر منظمات عالمية ومؤسسات وطنية وأبرز هذه المبادئ:

١- **عالميتها** : من حيث أن التربية هي حق للجميع، وإن تطوير القوى البشرية وتنميتها عن طريق التربية داخل المؤسسة التربوية وخارجها هو واجب على الجميع.

٢- **شموليتها** : فالتربية شاملة غير مرحلية، لا تقتصر على مرحلة دراسية معينة، بل تعالـج شؤون الإنسان في مختلف مراحل نموّه وتطوره.

٣- **مجتمعيتها** : على اعتبار أن التربية لا تستهدف تنمية الطاقات الذاتية، بمقدار ما تسعى إلى إنمائه من خلال بيئته المحلية ومجتمعه الأوسع.

٤- **ديناميتها** : فالتربية عملية دينامية متطورة نامية تنعكس على بقية العمليات التربوية من مناهج تعليمية وكتب مدرسية وإعداد معلمين وتدريبهم، وإلى ما هنالك من إجراءات فنية وتقنية.

٥- **تنوعها** : كذلك التربية متنوعة متشعبة متكيفة مع واقع الإنسان في حياته، تساعده على تحديد إمكاناته وتحقيق ذاته، كما تساعد المجتمع على الوصول إلى غاياته.

وفي مفهومها الوطني الحصري، ينظر إلى التربية كعمل وطني جماعي شامل متنوع ومتطور، تخطط له الدولة وتتحمل مسؤوليته في الدرجة الأولى، والمواطن في الدرجة الثانية. وهي تتكامل وتتفاعل مع العوامل والتطلعات الاجتماعية والإنسانية والاقتصادية والسياسية.

ان منطق هذا المفهوم ومضمونه يحتمان على الدولة اعتماد سياسة تربوية هادفة واضحة المعالم بدءا بتحديد الأهداف والغايات التربوية، وبناء مناهج التعليم، وتأليف الكتب المدرسية، وإعداد المعلمين وتدريبهم، توصلا إلى رسم خطة تربوية متكاملة قابلة للتنفيذ والتطبيق والمتابعة والتقويم.

وفي انتظار اتخاذ الدولة موقفا واضحا ونهائيا من تحديد الغايات والأهداف التربوية، نشير إلى مقدمات مناهج التعليم العام، الواردة في مقدمة المرسوم الرقم

٩٠٩٩ في تاريخ ١٩٦٨/١/١٨ الذي ينطلق مُحدِّدًا مراحل التعليم العامّ ولا سيما منها أهداف كل مرحلة مرتكزا بذلك على مبادئ أساسية أبرزها: تعزيز الشخصية الإنسانية في النشء، وجعل اللبناني مواطنا وعضوا عاملا في المجتمع عارفا حقوقه واعيا واجباته، والمحافظة على الأمانة للتراث اللبناني في عمق ثقافته وإشعاع رسالته، وتنمية الروح العلمية وتقوية أصالة المنهج والبحث العلمي ودقّة الذوق، وإعداد الطالب للمرحلة التي تلي المرحلة التي هو فيها وصولا إلى التعليم العالي، فالتخصص.

هذه الأهداف مستمدّة من عمليات تربوية وطنية أبرزها: بناء الإنسان اللبناني المؤمن بوطنه ودولته، الإنسان الحر، وبناء الإنسان الأخلاقي المثقف. ولما كانت مناهج التعليم مرتبطة ارتباطا وثيقا وعضويا بالأهداف التربوية التي تمثل نقطة الانطلاق في بناء هذه المناهج، سنحاول أن نركز في ما يأتي على مناهج التعليم ومدى ارتباطها بالأهداف التربوية.

ثانياً: التعريف بالمناهج التعليمية وارتباطها بالأهداف التربوية.

تعتبر مناهج التعليم الوعاء الصالح والحيوي للتراث الثقافي - الحضاري، وما يتضمنه هذا التراث من معارف وخبرات ومهارات وقيم نريد تزويدها، طلابنا في مختلف مراحل التعليم.

وربما كان أفضل تعريف للمناهج ما أورده الفيلسوف التربوي الأميركي الأصل جون بروباكر (John Brubacher) في كتابه «فلسفات تربوية معاصرة» (Modern Philosophy of Education) حيث قال: إن المناهج بحسب أصلها اللاتيني (Hipodrome) تعني ميدان السباق. وقد نقل هذا التعريف إلى الصعيد التربوي

بحيث أصبح يدعى أحيانا «المنهاج» وأحيانا أخرى برنامج الدروس وسياقها. ومهما تكن النتيجة فالمنهاج هو الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم معا بغية الوصول إلى أهداف التربية. ومعنى ذلك أنهما إذا اتبعا ذلك المنهاج كما يجب اتباعه، فانهما يحققان تلك الأهداف.

كما أن المنهاج، في مفهومه الحصري، أو بالأحرى كما ننظر إليه في مفهومنا المعاصر، لا يعبّر عن محتوى تربوي - تعليمي فحسب، بمقدار ما يعبّر عن أهداف وغايات تربوية مترجمة إلى مواد تعليمية قابلة للترجمة بشكل أنماط سلوكية عند المتعلمين. انه يعني بمقدار ما نريد نحن أن نعطيه من معنى. ويأخذ المجرى أو الاتجاه الذي نريد أن يتخذه.

في ضوء هذه المفاهيم والنظريات التربوية الحديثة، وفي تقويمنا لمناهجنا الحالية، لا بد أن نطرح السؤال على أنفسنا: إلى أي مدى يمكن لهذه المناهج الاضطلاع بعملية البناء الوطني تربويا وتثقيفيا وتعليميا؟ علما أننا أصبحنا على نهاية القرن الحالي بينما مناهجنا لا تزال تُجَرجِرُ وراءها وطأة السنين.

صحيح أن مناهجنا لا تزال تتمتع برصيد لا بأس به من الصدقية العلمية والتربوية، وقد اكتسبت في ما مضى مزايا إيجابية أبرزها أنها تضمنت عناصر أساسية من التراث الثقافي، وصنعت الجيل الحاضر، وأثبتت قدرتها إلى حد كبير على مواكبة روح العصر، على رغم قدَمها فقدّمت إلى التلميذ اللبناني ثروة وافرة من المعرفة الشاملة، كما تضمنت مقدمات لا بأس فيها، ولا سيما في مجال اللغات والآداب، غير أن الأصح أنها تشكو الكثير من الشوائب الأمر الذي يستدعي تطويرها لأسباب عدة أبرزها:

١ - **قدمها:** فالمناهج أصبحت قديمة تقليدية، وقد مضى على وضعها في التداول أكثر من عشرين عاما. وعلى سبيل المثال: مناهج التعليم الثانوي يعود تاريخها إلى ١٩٦٨/١/١٨ ومناهج التعليم المتوسط



مدير الكلية العالمية (IC) روجيه ڤالا مع تلاميذه، سنة ١٩٥٥.



رابطة الاساتذة الجامعيين في منزل الرئيس صائب سلام، ١٩٧٣ .



د. جورج المر رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء مع معالي وزير التربية الوطنية الدكتور اسعد رزق في العام ١٩٧٨.



الدكتور جورج المر مع وفد من الاختصاصيين الفرنسيين، سنة ١٩٧٨ .

تعود إلى ١٩٧٠/٥/٢٣ ومناهج التعليم الابتدائي تعود إلى ١٩٧١/١١/٦.

٢ - **كثافة موادها:** مواد المناهج موزعة على خمسة أيام في الأسبوع بمعدل ست ساعات (أو حصص) يومياً. وهو توقيت غير معمول به في معظم المدارس اللبنانية. كما أنها لا تكفي لنقل المعلومات الكثيرة التي لا يستوعبها التلميذ دائماً.

٣ - **نظرية أكثر منها عملية:** المناهج تشكو نقصاً كبيراً في مجال التطبيق ولا سيما الأعمال المخبرية وهي بموادها تعتمد الطريقة النظرية.

٤ - **عدم مجاراتها روح العصر:** المناهج لا تجاري روح العصر، وتشكو نقصاً فادحاً في مواضيع جديدة دخلت إلى عالمنا المعاصر، وإلى مجتمعنا اللبناني كالتلوّث والمكننة والتربية البيئية والتعليم الريفي وتعليم المعاقين، وتعليم حقـــوق الإنسان، وفنون التكنولوجيا الحديثة، والتربية الصحية وما شابه.

٥ - **بعض موادها مبتورة أو ناقصة:** مثل مادة التنشئة الوطنية والتربية المدنية التي لا وجود لها في صفوف المرحلة الثانوية.

٦ - **تكرار بعض المواضيع:** بعض مواضيع المناهج تتكرر من دون مسوّغ أو مبرر على امتداد سنوات مراحل التعليم، لا سيما في التاريخ والجغرافيا.

٧ - **مقيدة لحرية المعلم:** لا تساعد المناهج المعلم ولا تشجعه على اتخاذ مبادرات تربوية واجتماعية لا يلحظها المنهاج أصلا، كالرحلات التعليمية وزيارة المناطق وغيرها من نشاطات حرة.

أن جميع هذه الأسباب، وقد ذكرناها على سبيل المثال لا الحصر، تستدعي إعادة نظر في مناهجنا التعليمية وفتح ملف تغييرها عبر لجان اختصاص على

صعيد وطني، وفي إشراف المركز التربوي للبحوث والإنماء الذي كانت له أكثر من محاولة في العقدين الماضيين لتطوير هذه المناهج.

إن أي عملية إصلاح تربوي في لبنان، وقد حان وقتها إذا أردنا مواكبة الاتجاهات التربوية المعاصرة، يجب أن تبدأ من منطلقات عدة، نكتفي في هذه المناسبة بالتركيز على منطلقين أساسين يتعلقان بموضوعنا، أولهما الإعلان عن الأهداف والغايات التربوية وثانيهما رسم سياسة تربوية وطنية لبناء المناهج لمختلف مراحل التعليم، على أن تأخذ هذه الورشة في الاعتبار الأمور الأساسية الآتية:

١- اعتماد أسس علمية واضحة لوضع المناهج وتطويرها في صورة مستمرة بحيث لا تبقى متحجرة غير قابلة التعديل.

٢- تفرّع المواد والنشاطات وتنوّعها بحيث تتجاوب وميول الطلاب وأعمارهم.

٣- إدخال مواد جديدة ومستجدة في صلب المنهاج كالتربية البيئية والصحية وتعليم حقوق الإنسان وتعليم الصليب الأحمر والمواد التكنولوجية المتطورة.

٤- إدخال مواد منهجية تساعد على معالجة مشاكل إدمان المخدرات والتلوث.

٥- ربط مناهج التعليم ببيئة التلميذ وذلك بهدف إنماء شخصيته بحيث لا يبقى التعليم مجرد نظريات، بل تدخله تطبيقات عملية في المختبر والمصنع والحقل والشارع.

٦- التشديد على تعدّد اللغات حيث لا يكون التعليم مقتصرا على لغة واحدة.

٧- إدخال التعرّف المهني إلى المناهج في جميع مراحل التعليم والإكثار من النشاطات «اللاصفية».

٨- اعتماد سياسة التوجيه التربوي والمهني بحيث يتم ربط التربية بسوق العمل.

٩- وضع مناهج خاصة بالمعاقين والمتفوّقين يتمشى مع فروقاتهم الطبيعية.

١٠- تعديل نظام الامتحانات بحيث لا يقتصر على مدى حفظ التلميذ للمادة

الدراسية بل يتوجه إلى قدرات التلميذ وإمكاناته في اكتساب المعرفة والخبرة وبناء المواقف. وقد بدأت ورشة العمل في تطوير هذه المناهج بعد ان وُضعت الخطة التربوية، أي خطة النهوض التربوي في العقد الأخير من السنة الماضية.

ثالثاً: دور المؤسسة التربوية في عملية البناء الوطني.

المؤسسة التربوية في مفهومها الواسع، هي تلك المؤسسة التربوية - التعليمية التي انتدبها المجتمع لتتولى تعليم أبنائه وتثقيفهم بهدف إعداد أجيال طالعة يتهيأ من بينهم قادة متميزون بجدارتهم في عالم الاقتصاد والإدارة والسياسة والثقافة والإنتاج. ويقول المربي محمد لبيب النجيحي (الأسُس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنغلو مصرية القاهرة ١٩٦٣، ص. ١٤٩) في هذا المجال: «المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتسدّ حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبع أفرادها تطبيعاً اجتماعياً يجعل منهم أعضاء صالحين للمجتمع».

وعندما نتكلم بدورنا عن المؤسسة التربوية فإننا نعني بها تلك المؤسسة الاجتماعية التي تستمد توجيهاتها من المناخ الروحي والحضاري السائد في المجتمع، متفاعلة في شكل دائم مع البيئة التي توجد فيها، بصرف النظر عن هويتها (رسمية كانت أم خاصة) أو طبيعة اختصاصها (أكاديمية، أم مهنية تقنية أم مؤسسة إعداد وتدريب).

والمؤسسة التربوية في بنائها وهندستها هي في الواقع، أو هكذا يجب أن تكون، ترجمة لفلسفة تربوية اجتماعية بكل أبعادها وطموحاتها، وتعّبير عن برنامج تربوي بكل تفصيلاته ووقائعه، بحيث تأتي مكاتب إدارة المؤسسة وقاعات الصفوف والمختبرات والمكتبة والمرافق الصحية والملاعب والحدائق وصالات المحاضرات

لتكمّل بعضها البعض في تأدية وظائفها الإدارية والتربوية والتعليمية.

ومن حيث بنيتها الاجتماعية - البشرية تتميز المؤسسة عن غيرها من المؤسسات بكونها وحدة اجتماعية لها سكانها المتجانسون المكونون من: إداريين ومعلمين وتلاميذ. كما تمثل مركزا حيويا للعلاقات الاجتماعية، ولها ثقافتها الخاصة بها، لا بل خصوصيتها الثقافية، يسودها الشعور الجماعي المعبّر عنه «بالنحن»، بدل «الأنا»، وتطبع خريجيها بطابعها الخاص المميز بها والذي يبقى معهم مدى الحياة.

كما أن المؤسسة من وجهة نظر التربية الحديثة، لا تقتصر وظيفتها على عمليات التدريس وإعطاء الشهادات، بل هي في صلب العملية التربوية التعليمية متفاعلة مع البيئة المحلية متجاوبة مع الحياة الاقتصادية - الاجتماعية، هادفة إلى تحقيق الأهداف والغايات التربوية التي وُجدت أصلا لتحقيقها.

تمشيا ومضمون هذا المنطق، يذهب بعض علماء التربية إلى تأكيد كون المؤسسة صورة طبق الأصل عن المجتمع الذي توجد فيه، وأن عملها، خلافاً لطبيعة مناهج التعليم المتزمتة، يعكس وجهة النظر السائدة في المجتمع خصوصاً في ما يعود إلى التفاعل مع التلاميذ.

في ضوء ما تقدم أعلاه ، وفي طرحنا للسؤال الآتي:

أين تقع المؤسسة التربوية اللبنانية بالنسبة إلى البيئة التي توجد فيها وإلى أهداف التربية ومناهج التعليم؟

ما من شك في أن المؤسسة وقد انتدبها المجتمع أصلا لتعليم أبنائه وتثقيفهم بالشكل الذي يريده المجتمع ويتوقعه، تصبح حكما ملزمة المحافظة على هذه الرسالة والتقيّد بها إلى درجة أنها تصبح «ملكية أكثر من الملك»، أي أنها تلتزم تنفيذ وظيفتها الأساسية وربما أصبحت الوظيفة الوحيدة المقتصرة على عمليات

التعليم والتلقين ونقل التراث الحضاري - الثقافي المستوحى من الأهداف التربوية السائدة، ومستندة إلى مناهج التعليم عبر كتب مدرسية و وسائل تعليمية وغيرها.

واستناداً إلى هذا المنطق تنحصر وظيفة المؤسسة في العمليات الأساسية الآتية:

١- عمليات تعليمية مستمدّة من طبيعة المنهاج ومتضمنة اللغات والعلوم والرياضيات والاجتماعيات وبقية المواد الأكاديمية.

٢- عمليات خلق أنماط جديدة في التفكير والملاحظة والتحليل والاستنتاج والابتكار.

٣- عمليات التكيف الجديدة كالتعاون والتنافس مع الآخرين، وإفساح المجال أمام شخصية المتعلم لتأخذ اتجاهات مختلفة عما في البيت.

٤- عملية التحرر من المناخ العاطفي السائد في الأسرة والانفتاح على حياة اجتماعية أوسع.

٥- عمليات توجيه شخصية المتعلم وإرشادها إلى حيث يكون ميلها الطبيعي، واستعدادها الجسدي والنفسي والعاطفي، بما في ذلك تحضير التلميذ لمهنة المستقبل.

نستنتج من هذا الموقف أن المؤسسة اللبنانية، وهي في طبيعتها محافظة على التقاليد والقيم السائدة، وقد حصرت مهماتها في تطبيق مضامين المناهج التعليمية، لا تواجه عقدة ذنب، إذ لا تشعر أنها مسؤولة مباشرة عن تزويد طلابها مواد ونشاطات إضافية لم تلحظها مناهج التعليم أساسا. والمؤسسة، وإن قدّمت خدمات تربوية واجتماعية إضافية إلى تلاميذها، فإنما تفعل ذلك على سبيل المجاملة، أو تترك تحقيق هذه الأمور للمصادفات العابرة.

فلا غرو إذا أن تبقى الفنون الحرة، والمبتكرات التكنولوجية، والاستكشافات وتعليم حقوق الإنسان، ومسألة التلوّث والبيئة، وإدمان المخدرات، وتعليم المعاقين والموهوبين، خارج اهتمام المؤسسة كما هي خارج مضمون المنهاج.

وهذه المشكلة المزدوجة الواقعة بين محوري المنهاج والمؤسسة حجر عثرة في سبيل نمو المجتمع بدل أن تكون عاملاً حيوياً في عملية البناء الوطني عن طريق إنماء شخصية التلاميذ وتزويدهم كل خبرة ومعرفة وتساعدهم على أن يكونوا مواطنين أفضل.

والحل يكمن، أولا في حل عقدة مناهج التعليم وقد حان الوقت لذلك، كما يستدعي العمل أخذ مبادرة، أو مبادرات تربوية جريئة تهدف إلى تحرير المؤسسة اللبنانية(رسمية أم خاصة) من قيود الماضي والتقاليد وتوجيهها نحو آفاق تربوية واجتماعية أوسع.

ان المؤسسة التي نعنيها عبر مواقفنا التربوية، هي المؤسسة التي تجمع بين ذاتية الفرد و واقع المجتمع. إنها مؤسسة لبنانية منفتحة. وهذا الطرح يتمثل في ما يُعرف عالميا «المؤسسة الشاملة»، تلك المؤسسة التي تجمع بين جدرانها التعليم المهني والتقني، التعليم النظري مع التعليم العملي، التربية مع سوق العمل.

وفق هذا الطرح تندرج وظيفة «المؤسسة الشاملة» بالإضافة إلى المهمات الأكاديمية، تحت عناوين لوظائف أخرى أبرزها:

١ - **الوظيفة المهنية** التي تساعد على تحضير التلميذ لمهنة المستقبل، وذلك من طريق تزويده المعارف والخبرات والمهارات المهنية التي تؤهله لنيل شهادة مهنية تمنحه إياها المؤسسة للحصول على وظيفة في الاختصاص المطلوب.

٢ - **الوظيفة الاقتصادية - الاجتماعية** حيث تلعب المؤسسة دوراً حيوياً في التنشئة الاجتماعية للتلميذ من خلال تنمية شخصيته وتحقيق ميوله الطبيعية تمهيدا لتحضيره للحياة الاجتماعية السائدة في بيئته. من هنا نعتبر

أن العمل التربوي الناجح هو الذي يسمح للتلميذ بتكوين عادات اجتماعية وأنماط تفكير وسلوك تسهل عليه الاستمرار في المحيط الذي يعيش فيه. وبهذه الطريقة تكون التربية عملية تحضير المتعلم ليتحوّل إلى مواطن صالح في المجتمع قادر على العيش فيه بطريقة شريفة. وقادر تالياً على التفاعل معه في شكل إيجابي.

٣ - **الوظيفة الإنمائية:** حيث تسعى المؤسسة إلى تنمية شخصية المتعلم من جوانبها الفردية والاجتماعية والاقتصادية ومن خلال توفير المناخ التربوي المناسب في المؤسسة.

٤ - **الوظيفة الحضارية:** حيث تعمل المؤسسة لإبراز المعالم الحضارية والثقافية في بيئتها وتطويرها من طريق إقامة المعارض الفنية والحفلات الموسيقية وتشجيع المباردات الفردية لدى التلاميذ وإشراك الأهل في أعمال أبنائهم داخل المؤسسة.

أخيرًا وليس آخرًا، يتمثل دور المؤسسة في عملية البناء الوطني عبر مجموعة القوانين والأنظمة التربوية، ومجموعة المفاهيم والعلاقات الجديدة التي يكتسبها التلميذ على مقاعد الدراسة، أو حتى خارج الصف والتي لم يكن يعرفها، أو لم تكن متوافرة له في محيطه العائلي. فالمؤسسة في هذا المجال تقولب سلوك التلميذ وحياته الاجتماعية وتوجّه تفكيره وشخصيته وعواطفه في اتجاهات وطنية، وقوالب جديدة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بواقع المجتمع وتفاعلاته.

بمقدار ما تكون المؤسسة متطورة في نظامها، متحررة في ممارساتها، متفهمة واقع التلميذ، مقدّرة شخصيته وإمكاناته وقدراته، بمقدار ما تساعده على المشاركة في صنع القرار. ومن خلال هذا التفاعل الوثيق بين المؤسسة والتلاميذ يترسخ مفهوم الديموقراطية والعدالة الاجتماعية وتنمو روح التعاون والإلفة حيث يشعر الجميع بأنهم يعملون في جوّ واحد لتحقيق هدف واحد يتمثل في بناء الوطن من طريق بناء إنسانه.

رابعاً: استنتاجات ومواقف.

إن للتربية دوراً فعّالاً في تنشئة المواطن وبناء الوطن: هذا الدور يتمثل في تحديد هوية اللبناني وتوضيح مسؤولية الدولة في توفير تربية وطنية هادفة وفاعلة مبنية على قاعدة متينة من الديموقراطية وتكافؤ الفرص التربوية - التعليمية، واحترام حقوق الإنسان.

وكي تتمكن هذه التربية من تحقيق أهدافها والاضطلاع بمهماتها لكي تواجه التحديات المصيرية وتواكب روح العصر، فهي في حاجة إلى تحديث وتطوير. وهذا العمل، كما تبين لنا، لا يتم إلا من خلال تطوير العناصر الأساسية التي تتكون منها التربية. وقد اكتفينا بعملية التعليم وبنوعية المناهج التعليمية ووظيفة المؤسسة التعليمية اللبنانية.

نخلص في ضوء كل ذلك إلى بناء مواقف وقناعات أبرزها :

أولاً: على صعيد التربية: إن ما نريده، وما يطمح إليه كل لبناني، هو تربية لبنانية لها طابعها المميز، تسعى إلى تحقيق أهداف وغايات تربوية مرتكزة على مبادئ أساسية أبرزها:

- **أصالتها:** حيث تتوجه التربية إلى الإنسان بكل ما في الكلمة من معنى. الإنسان اللبناني السيد الحر المستقل فتعمل التربية لإنماء شخصيته جسمياً وفكرياً وخلقياً واجتماعياً وعاطفياً.

- **وطنيتها:** حيث تتوجه إلى المواطن، كل مواطن، ساعية إلى إعداد الإنسان اللبناني عن طريق تعزيز روح الانتماء الوطني عنده وتحضيره للعيش في مجتمعه عارفًا حقوقه، واعيًا واجباته.

- **تراثها:** حيث تكون غاية التربية المحافظة على التراث اللبناني، من طريق

التعرّف إلى عمق ثقافته، وإشعاع رسالته، والعمل لتطوير هذا التراث من خلال الممارسة اليومية في البيت والمؤسسة والمجتمع.

- **واقعيتها:** حيث تكون التربية حريصة في توجيهاتها على الانطلاق من أرض الواقع مهتمة بالجوانب النظرية - الأكاديمية، جنبا إلى جنب مع الجوانب العملية التقنية في العملية التعليمية، هدفها تخريج أجيال لسد حاجات سوق العمل، وليس الاكتفاء بحمل شهادات علمية.

- **عالميتها:** حيث تكون منفتحة على العالم الخارجي، متفهمة روح العصر متمكنة من مواكبة الاتجاهات العالمية قادرة على استخدام نتائج الاكتشافات العلمية من إلكترونيات وتقنيات وأجهزة متطورة.

ثانيا: على صعيد التعليم: الهدف الرئيسي من التعليم لا يقتصر على نقل المادة الدراسية من الكتاب المدرسي إلى ذهن التلميذ، أو تحضير التلميذ للامتحانات المدرسية أو الرسمية، بل يسعى إلى:

- نقل التراث الحضاري والثقافي إلى التلميذ عبر المناهج التعليمية والكتب التربوية وعن يد معلم كفؤ، وهذا العمل يستدعي اعتماد أساليب تعليمية متطورة تجمع بين النظرية والتطبيق ومراعاة الفروقات الفردية عند التلاميذ، وتعويد التلميذ التفكير المستقل توصلاً إلى بناء مواقف وقيم، وتقوية روح الملاحظة والابتكار عند التلميذ وتشجيعه على أخذ المبادرات الفردية.

ثالثا: على صعيد مناهج التعليم: لا يجوز على الإطلاق الاستمرار في اعتمادها العملية التعليمية كما هي، إذ إنها لم تعد الأداة الصالحة لمجاراة روح العصر خصوصا ان التطورات العملية التقنية قد تجاوزتها وتجاوزتنا. ولهذا السبب بات من الواجب إعادة النظر جذريا في بناء المناهج وتنويعها

استجابة للفروقات الفردية عند التلاميذ وإدخال مواد مستجدّة لم تلحظها المناهج أصلاً كالتربية الصحية والتربية البيئية وتعليم المعاقين والموهوبين وغيرها وتعزيز تعليم اللغات وعدم الاكتفاء بلغة واحدة، وربط مضمون المنهاج بسوق العمل. وإدخال التعرف المهني إلى المناهج في جميع مراحل التعليم وتعديل نظام الامتحانات بحيث يتوجه إلى تقويم قدرات التلميذ وطاقاته وليس فقط إلى مدى حفظه المادة الدراسية.

رابعاً: على صعيد المؤسسة: كي تصبح هذه المؤسسة المؤسسة الاجتماعية - التربوية القادرة على التمرّس بدورها الطليعي في تربية أبناء المجتمع وتهيئتهم لحياة فضلى، بات لزاما عليها أن توسع نطاق مهماتها واهتماماتها بحيث لا تقتصر وظيفتها على الجانب التعليمي التثقيفي فحسب بل تصبح لديها وظائف أخرى أبرزها وظائف مهنية - تقنية ووظائف اقتصادية - اجتماعية و وظائف إنمائية ووظائف حضارية. وهذه الوظائف لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال تطوير مفهوم المؤسسة لتصبح «مؤسسة شاملة» تجمع بين جدرانها كل هذه الأنشطة.

خامساً: كلمة ختامية: إن تطوير هذه المفاهيم التربوية و وضعها في إطارها الصحيح، لبنانياً وإقليمياً وعالمياً وجعلها الأداة الصالحة لبناء شخصية المواطن وتطوير أوضاع الوطن إنما تحتاج إلى سياسة تربوية واضحة المعالم، محددة الأهداف، ترعاها الدولة وتبارك مسيرتها وحيث يعمل الجميع من خلال «ورشة عمل تربوية» كلٌّ في حقل إختصاصه وضمن إمكاناته المادية والمعنوية. عندما نصل إلى هذه المرحلة المرتجاة من تطورنا الحضاري واستعدادنا المجتمعي، ونأمل في ألا يطول الانتظار للوصول إلى محطة السلام وشاطئ الأمان، عندها نقول أن ورشة البناء بدأت، وان لبنان وإنسانه في أمان.

ملحق الفصل الأول: «التربية ودورها في بناء المواطنية»

- نجوى السيد؛ التعليم الثانوي الرسمي في لبنان، أُطروحة في التربية - بيروت، ١٩٦٠.
- نعيم عطية؛ التقييم التربوي، دائرة التربية في الجامعة الاميركية في بيروت، ١٩٦٢.
- حبيب كوراني؛ «فلسفة تربوية متجدِّدة» أُسُسُها من كتاب فلسفة تربوية متجددة لعالم عربي يتجدَّد.
- د. جورج المر ؛ «التربية ودورُها في اعداد المواطن البصير والعضو العامل في المجتمع»، دراسة تحليلية لمناهج اعداد المعلمين في لبنان، اطروحة ماجستير في التربية - بيروت، ١٩٦٢.
- وزارة التربية الوطنية؛ «مصلحة اعداد المعلمين والابحاث التربوية»، منهج التاريخ - بيروت، ١٩٦٢.
- وزارة التربية الوطنية؛ «مصلحة اعداد المعلمين والابحاث التربوية»، منهج التعليم، ص ٢.
- نجيب صدقة؛ «التربية في لبنان»، من كتاب محاضرات في نظم التربية في بعض البلدان العربية، بيروت، دائرة التربية في الجامعة الاميركية سنة ١٩٥٦، ص ٢٥ - ٢٦.
- حبيب كوراني؛ نفس المصدر السابق، ص ٢٢.
- نعيم عطية؛ تقرير عن اعداد المعلمين في لبنان، ص ١٩١.
- جداول احصائية تربوية صادرة عن مصلحة الاحصاء التربوي في لبنان - بيروت، ١٩٦١.

الفصـل الثاني

المعلم وَدَوْرُهُ في تنشئة المواطن الصالح

توطئة:

ان المعلم هو صاحب أسمى الرسالات على الأرض، إن لم نقل أقدسها، ودوره في المؤسسة التربوية، كما في المجتمع، كمربٍّ ومرشد يُعتبر عاملاً أساسياً وفعّالاً في تطوير المجتمع من خلال رسالته الثقافية، والتثقيفية والاجتماعية والخلقية. وأعظم معلم ذُكر في تاريخ الإنسانية هو يسوع المسيح.

والتربية الثقافية والاجتماعية هي التي تصقل الإنسان وتجوهر ذاتيته بقدر ما تؤمّن وجوده وتوثق تفاعله مع الحياة البشرية.

من هنا نشأت تلك المعادلة الرياضية – المنطقية بين المعلم والتربية، وكأنَّهما عنصران أساسيان، في بناء الأمم وتطوير الشعوب بوجه عام، وفي بناء المواطن الصالح بوجه خاص. وهذا ما سنحاول توضيحه في هذا الفصل.

أولا : المعلم في لبنان.

في لبنان اليوم حوالي ٥٨،٠٠٠ معلما على كل المستويات منهم حوالي ٣١،٠٠٠ في التعليم الرسمي و ٢٧،٠٠٠ في التعليم الخاص. ويلاحظ من هذه الأرقام أن عدد أساتذة التعليم الرسمي هو أكثر من أساتذة التعليم الخاص في حين أن طلاب المدارس الخاصة هم ضعف طلاب المدارس الرسمية. وهذا يعكس الهدر المالي الذي تصرفه الدولة دون فائدة.

أما معلمو الجامعات والمعاهد للدروس العالية فعددهم يقارب ٩٠٠٠ منهم حوالي ٤٥٠٠ في الجامعة اللبنانية وحدها أي ما يقارب أستاذ لكل ١٤ طالب. هذه النسبة مرتفعة ومفيدة إذا كان فعلا عطاء الأساتذة كاملا. وهذه النسبة أي أستاذ لكل عشرة أو ١١ طالباً هي أيضاً موجودة في الجامعات والمعاهد الخاصة. وهي أيضا نسبة رفيعة جداً.

مشكلة المعلم في لبنان انه اصبح فقيراً. يعتاش كي يعيش إذ عليه أن يُعلِّم في أكثر من مؤسسة أو يمتهن مهنة أخرى غير التعليم. وبذلك فإنه يبتعد عن مهنته، لا يقرأ كفاية ولا يخوض كما يجب في البحوث. وبالتالي بفقد تدريجيا الكفاءَة والحِسّ الأكاديمي والوجداني في التعليم ومن مشاكله أيضًا السرعة في تحضير وتطوير المحاضرات وفي تصحيح المسابقات. أضف على ذلك مشاكله اليومية ومنها النقل والضغوطات السياسية والإدارية. لِكلّ ذلك لا يمكن أن يشبع المعلم نهم طلابه التربوي وهو جائع. وهذه الآفة ظهرت في السنوات العشر الأخيرة حتى في أكثر الجامعات يسرا. وبَرَزت ظاهرة جديدة أضحت مستفحلة وهي هجرة الأساتذة، فقد فقدنا مؤخرا عددا كبيرا من الأساتذة المرموقين إلى الخارج، إما هربا من حالة

الحرب أو سعيا وراء العيش المقبول. وفي الوقت عينه نرى أن الجامعات قد تعدّدت وتوسعت فروعها في حين أن قلّ عدد أساتذتها فاصبحوا حفنة محددة لا تلبي حاجات كافة الفروع. وعلى سبيل المثال، ففي حقل الطب، تعدّدت الكليات وتقلص الجسم التعليمي الطبي في اللبنانية واليسوعية والأميركية والجامعات الأخرى المستحدثة ومن بقى من الأساتذة عليه وحده تأمين هذا التعليم في هذه الكليات. وما يسري في الطب يسري أيضا في الهندسة والاختصاصات الأخرى. وسنعود إلى موضوع الهجرة لاحقاً.

ثانيا : التعريف بالتربية.

هناك اكثر من تعريف للتربية، وذلك وفقا للقاعدة العلمية والفلسفية التي ينطلق منها خبراء التربية والتعليم في تحديدهم لهذا المفهوم. فمنهم من نظر إلى التربية على أنّها إعداد للحياة، إن لم تكن الحياة بكل معانيها وأبعادها، وهي عملية نمو متكامل، ما دام الإنسان ينمو ويتكامل.

والتربية في بعدها الحياتي هي تجسيد للتراث الثقافي والاجتماعي، لأي شعب من الشعوب، متضمنة قِيَمهُ وعاداته وتقاليده، معبرة عن أمانيه وطموحاته منظمة لعلومه واكتشافاته، مطورة لأوضاعه، ومهتمة بتعليم أولاده. تتناقلها الأجيال بشكل منظم وهادف في نطاق المؤسسة التربوية تحت عنوان:«التربية النظامية». كما تنتقل مع الأجيال عبر الممارسات اليومية والمشكلات الحياتية والاحتياجات المجتمعية والتقاليد الشعبية تحت شعار «التربية غير النظامية».

ثالثا : موقع المعلم في العملية التربوية.

يعتبر المعلم العنصر الأساسي المكمل لمفهوم التربية. و كي يستحق هذا اللقب

بأن يكون معلماً، وأن يكون أهلاً لحمل مثل هذه الرسالة، يصبح لزاماً عليه أن يتزوّد بأنواع المعارف والمهارات التي من شأنها أن تضعه في مستوى مهنة التعليم. وأن يكون متعمقًا وأصيلاً بمادة اختصاصه وبمواد تدريس متنوعة مستمدة من خبرة حياتية ومن مواد مناهج التعليم المعتمدة في المؤسسات التربوية التي ينتسب إليها.

ما من شك أن المعلم يعتبر المسؤول الأول في نجاح العملية التربوية – التعليمية لاعتبارات عدّة أبرزها:

كونه يملك معرفة واسعة وخبرة متكاملة في حقل اختصاصه، كما يعتبر الوسيط الفاعل بين التلميذ والأهداف التربوية، كما ينظر إليه كونه القدوة الحسنة والنموذج الصالح الذي يقتدي به تلاميذه، فضلاً عن كونه يمثل مجتمع الراشدين، ويجسد بالتالي مجموعة من القيم والمواقف التي تعبّر عن شخصية ناضجة توصي بالاحترام والمصداقية حيث ينظر إليه بصورة خاصة كونه معلماً ومرشدًا وموجهًا اجتماعيًا، إلى درجة ان معظم المجتمعات الراقية والمتقدمة تنظر إلى هذا المعلم كونه «أمة في واحد» (He is a nation in one).

رابعا : التعريف بالمواطنية الصالحة.

وفي عملنا التربوي، ما يهمنا في هذا الموضوع الحيوي ان تكون مقاربتنا له من زاويتين متلازمتين: زاوية المعلم كونه العامل الأساسي في نقل المعرفة من مضمون المناهج التعليمية بما لديه من معرفة وخبرة أكاديمية ومهنية، وزاوية المتعلم الذي نريده أن يكون ذاك المواطن الصالح والعنصر الفاعل في المجتمع. فهو يمثل البنية الأساسية في صرح الوطن مع الأجيال الطالعة. فما هو مفهومنا للمواطنية، وكيف يمكن أن نحققها عبر العملية التربوية؟

إن المواطنية الصالحة، عبر نظرتنا إليها وكما خبرناها ولا تزال في حياتنا اليومية، تعتبر ولا شك، وبدون منازع الحجر الأساسي في بنيان الأمة، إذ إن المواطن الصالح هو الذي يعرف حقوقه ويلتزم بواجباته، متمرساً بتلك الحقوق والواجبات كعضو فاعل في المجتمع محققا لذاتيته من جهة وعاملاً على تحقيق أهداف وطنه من جهة ثانية.

وما أحوج لبنان اليوم، وكل يوم، إلى مواطنين صالحين، خاصة بعد سنوات المحنة القاسية والطويلة القائمة حتى اليوم والتي جعلت من اللبنانيين طبقات اجتماعية - اقتصادية وأحزاباً سياسية وطوائف متنافرة ومذاهب متباعدة - متنازعة، وكأنها تستنسخ نفسها جيلاً بعد جيل. وهذه العوامل كانت دوماً، ولا تزال تشكل الخطر الأول والأبرز على وحدة الوطن وكيانه.

كل هذه المعطيات جاءت لتثبت أن اللبنانيين كشعب، ما زالوا يفتقدون إلى الكثير الكثير من صفات المواطنية الصالحة. فالانقسامات الحادة والأحقاد المتفجرة والممارسات غير الإنسانية والاغتيالات السياسية التي برزت إلى العلن خلال الأحداث الأليمة كشفت بوضوح أن الولاء الوطني الموحّد يكاد يكون معدوماً لدى الكثيرين من اللبنانيين، وأن السلوك المدني والحضاري المفترض أن يكون المعيار الأساسي في مجتمع يمثل الكثير من الطوائف والمذاهب التي تعايشت عبر الأزمان أصبحت بعيدة عن طموح المواطنين الذين عشقوا الحرية واشتاقوا إلى ممارسة حياتهم المسالمة.

إزاء هذا الواقع المأساوي، وتفادياً للدخول في النفق المظلم، إن لم نقل الهبوط إلى الهاوية، برزت تيارات تربوية متجددة متطورة من خلال الإرساليات الأجنبية والمؤسسات الوطنية لتعمل كخشبة خلاص لاستعادة السيادة الوطنية وتحقيق العدالة الاجتماعية الشاملة من خلال الإصلاح المالي والاقتصادي والاجتماعي، مؤكدة تربويا وثقافيا على الأمور الأساسية التالية:

- توفير العلم للجميع وجعله إلزامياً في المرحلة الابتدائية على الأقل.

- التأكيد على حرية التعليم مع صرف النظر عن مذهب المواطن ولونه ومنشأه الاجتماعي.

- حماية التعليم الخاص وتعزيز رقابة الدولة على المؤسسات الخاصة.

- إصلاح التعليم الرسمي والمهني والتقني وتعزيزه وتطويره بما يلائم احتياجات المجتمع.

- إعادة النظر في تطوير المناهج التعليمية والكتب التربوية.

- التركيز على إعداد المعلمين وتدريبهم بما يتلاءَم مع سوق العمل في لبنان.

خامسا: العناصر السلوكية التي يجب أن تتوفر لدى المعلم.

وكي يستطيع المعلم أن يوسع مدارك التلميذ ويساعده على اكتساب صفات سلوكية يمارسها في سياق تحصيله الأكاديمي في المؤسسة التربوية و ممارسة نشاطاته اليومية خارج جدران المؤسسة، يجب أن تتوفر في مثل هذه الحالة فرص الاطلاع على مبادئ علم الاجتماع ومبادئ التربية الوطنية والأخلاقية، وأن يفهم أو يتفهم تاريخ بلاده وجغرافيتها، ويطلع على مواردها الطبيعية وإمكاناتها المادية ومصادر العيش فيها. كذلك يجب أن يعرف المعلم معنى تشابك المصالح الوطنية والعلاقات الدولية، وخاصة في عصرنا الحاضر (المعروف بعصر العولمة) حيث تقلصت المسافات بين مختلف البلدان.

بالإضافة إلى كل ذلك يجب أن تتكون لدى المعلم المهارات والأساليب اللازمة التي تساعده في إيصال معارفه وخبراته إلى تلاميذه. وهنا يأتي دوره وتبرز مهارته في إتقان علم النفس التربوي وسيكولوجية الطلاب. إذ يجب عليه أن يعرف مثلا

كيف يخلق في صفه جواً ملائماً تسوده روح الألفة والتفاهم حيث يشعر التلميذ أنه يتجاوب مع المعلم. وهكذا يعمل الاثنان معاً (المعلم والتلميذ) للوصول إلى الهدف المشترك.

وهذه المعارف والمهارات والخبرات إذا ما أتقنها المعلم، فإنها تؤكد على أنه:

١- يعرف مبادئ علم الاجتماع.

٢- يعرف مبادئ التربية الوطنية والأخلاقية.

٣- يعرف مبادئ التربية العامة وطرائق التدريس.

٤- يعرف علاقة المدرسة بالمجتمع.

٥- يطلع على تاريخ بلاده مع تعاطف عميق لمجرى هذا التاريخ.

٦- يعرف جغرافية بلاده وإمكاناتها الطبيعية والمناخية.

٧- يعرف معنى العلاقات الدولية.

٨- ينمّي في طلابه روح التعاون والمنافسة.

٩- يحسن اختيار الأمثلة التي تخلق روح المشاركة عند التلاميذ.

١٠- يستخدم النزهات والرحلات المدرسية ليتعرّف التلميذ إلى بيئته.

١١- يعرف كيف يستخدم دروس التاريخ لإظهار المواقف الوطنية.

١٢- يراقب الطلاب عن كثب ويتعرف إلى ميولهم ورغباتهم.

١٣- يساعد على توجيه الطلاب مهنياً في ضوء ميولهم وطموحاتهم.

١٤- يختار النشاطات المدرسية التي تساعد على المشاركة الاجتماعية.

١٥- يتعاون مع جميع الطلاب مع صرف النظر عن جنسهم أو مذهبهم.

كما يفترض في المعلم من خلال معرفته لعلم الاجتماع أن يتفهم العوامل

المختلفة التي يتألف منها مجتمع ما، مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والحضارية، وأن يتفهم بالتالي طبيعة المؤسسات الاجتماعية في ذلك المجتمع كالبيت والمؤسسة التربوية والكنيسة والجامع والدولة، وأثر جميع هذه المؤسسات في عملية التثقيف الاجتماعي للتلميذ. ويقارن ذلك كله مع المجتمع اللبناني.

ومن هنا كان على المعلم أن يعرف علاقة المؤسسة - كمؤسسة اجتماعية - بالمجتمع وتأثرها به من جهة، وتأثيرها عليه من جهة ثانية. كما عليه أن يتعرّف على مختلف الأنظمة الاجتماعية كالنظام الديمقراطي والنظام الملكي والنظام الاشتراكي والنظام الإقطاعي. ويقارن بين هذه الأنظمة والنظام المتبع في وطنه. وكذلك عليه أن يميز وظيفياً بين هذه المفاهيم الأساسية كالدولة والوطن والأمن، وماذا يُقصد بكل مفهوم. وأن يعطي الأمثلة الواقعية والحسية على كل حالة من هذه الحالات.

ولا يكفي أن يعرف المعلم جميع هذه المهارات والعادات والتقاليد، بل يجب عليه أن يعرف كيف يطبقها وينقلها إلى تلاميذه. وهذا العمل يستدعي اكتساب مهارات وخبرات عملية بواسطة طرائق التدريس المختلفة من ضمن الكفاءة المسلكية التي يكتسبها عبر حياته العملية واليومية.

سادسا: ترجمة المواد المنهجية إلى عناصر سلوكية عند المتعلم.

بعدما أطلعنا على العناصر السلوكية التي يجب أن تتوفر لدى المعلم، يصبح علينا أن نطلع على منهجية العمل في ترجمة المواد المنهجية إلى عناصر سلوكية عند المتعلم.

وبين معرفة هذه الزاوية عند المعلم والتعرف عليها عند التلميذ تصبح عملية

التعلم والتعليم عملية مشتركة بين المعلم والتلميذ، عملية بحث عن الحقيقة، عملية ربط الهدف بالوسيلة وأن الممارسة التي اعتمدتها المؤسسة التقليدية عبر العصور الغابرة كانت عبارة عن تلقين التلميذ معلومات ينقلها المعلم إلى التلميذ عبر التكرار وحفظ المعلومات.

وهنا كان دور المؤسسة التربوية الحديثة في التركيز على خلق منهجية عمل بين المعلم والتلميذ. كانت عملية مبنية على معرفة الأشياء واختبارها، عملية مستمدة من أهداف تربوية توصل إليها تربويون في الشرق وفي الغرب أمثال سقراط وأفلاطون وجون جاك روسو وابن رشد وابن سينا الذين كانوا يعرفون من خلال مذاهبهم الفلسفية وممارساتهم التربوية. ونحن بدورنا وإن رجعنا إلى هؤلاء الأعلام وقد أوردنا أسماءهم على سبيل المثال لا الحصر، نستعين بهم كمرجعيات علمية - تربوية جاهدت للوصول إلى حقائق وأمثلة حسنة.

إن جميع ما استوفت له من معارف وخبرات ومهارات وقيم ومواقف تضمنتها مناهج التعليم والمستمدة أصلاً من غايات وأهداف تربوية نعتمدها في نشاطاتنا التربوية والتعليمية محللين إياها إلى عناصر سلوكية تؤكد أن التلميذ إذا ما استوعب الدروس التي يتلقاها في المؤسسة عليه أن:

١- يفهم معنى الأمة والوطن والدولة.

٢- يتفهم علاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه.

٣- يتعرف إلى تاريخ بلاده.

٤- يعرف مركز بلاده بالنسبة إلى العالم الخارجي.

٥- يشعر بالعزة القومية والانتماء إلى الجماعة.

٦- يمارس حقوقه المدنية.

٧- يشعر بالمسؤولية الوطنية.

٨- يحترم حقوق الآخرين وحرياتهم.

٩- يمارس النشاطات الرياضية والاجتماعية.

١٠- يقيم علاقات طيبة مع مواطنيه.

١١- يعمل من خلال مصلحة وطنه.

١٢- يطلع على موارد بيئته.

١٣- يختار عملا يناسبه.

١٤- يجيد الدقة والإخلاص في عمله.

١٥- يتحلى بروح المشاركة مع الآخرين.

سابعا: وفي كلمة ختامية لا بد من القول ان دور المعلم في مجال التربية والتعليم لم يعد اليوم دورًا كلاسيكيًا جامدًا على الإطلاق حيث يقتصر عمله على نقل مادة التعليم من الكتاب إلى ذهن الطالب، لا بل إلى ذاكرة الطالب، بل أصبح دورًا رائدًا وخلاقًا ومعطاءً. فالمعلم حسب مفاهيم التربية المتجددة هو المربي وهو المرشد والموجّه لتلاميذه. وهو المثال والقدوة الحسنة. هو الذي يعرف كيف يتكيف والظروف الاجتماعية والاقتصادية النافذة في المجتمع ويعمل بموجبها، وهو الذي يعرف كيف يواكب التطورات العلمية مستفيدًا منها، متفهماً للاتجاهات التثقيفية والاكتشافات العلمية المعاصرة.

وعبر هذه المنهجية العلمية تصبح العملية التعليمية - التعلّمية، عملية مشاركة بين المعلم وتلاميذه، يعملون فريق عمل موحّدًا ساعين للوصول إلى اكتشاف الحقيقة حتى إذا وصلوا إلى نهاية المطاف إلى لب الحقيقة يشاركون فرحتهم، فرحة الانتصار بعد سهر الليل وتعب النهار.

ملحق الفصل الثاني: المعلم وَدورهُ في تنشئة المواطن الصالح

١ - الجامعة الاميركية في بيروت؛ «ملاحظات ومقترحات حول التنشئة الوطنية في لبنان»، ورقة عمل أعدَّها فريقٌ من اساتذة الجامعة - بيروت، ١٩٧٩.

٢- الجمهورية اللبنانية، مجلس النواب؛ «وَثيقة الوفاق الوطني» التي أقرها اللقاء النيابي في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية بتاريخ ٢٢/١٠/١٩٨٩ والتي صَدَّقها مجلس النواب في جلسته المنعقدة في القليعات بتاريخ ٥/١١/١٩٨٩.

٣- ديوي-جون؛ «الديمقراطية والتربية»، نَقلهُ الى العربية متَّى عقراوي وزكريا ميخائيل - بيروت، ١٩٧٠.

٤- المر، جورج؛ الانماء التربوي، دراسات، ابحاث وَرُؤَى مُستقبليّة من منشورات المركز التربوي للبحوث والانماء - الدكوانه، ١٩٨١.

٥- المر، جورج؛ اعداد المعلم وتدريبه في لبنان في ندوة الدراسات الانمائية (٤٠) تربية جديدة في سبيل انماء لبنان - بيروت، ١٩٨٦.

٦- رئيس مكتب الاعداد والتدريب في المركز التربوي؛ مشروع اعداد وتأهيل أفراد الهيئة التعليمية للتعليم الرسمي في لبنان - بيروت، ١٩٧٧.

٧- مكتب الاعداد والتدريب في المركز التربوي للبحوث والانماء؛ خطة تدريب وتأهيل افراد الهيئة التعليمية لمرحلتي الابتدائية والمتوسطة في لبنان، (تقرير فني) - الدكوانه، ١٩٨٣.

٨- وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة؛ مناهج التعليم في لبنان للمرحلة الثانوية - بيروت، ١٩٦٨.

الفصل الثالث

المناهج التعليمية في لبنان: نظرة مستقبلية

توطئة:

في الوقت الذي تتزايد فيه أهمية القطاع التربوي على اعتبار أنه من أكبر القطاعات المجتمعية عددا وأبرزها تثميرا،

وفي الوقت الذي تخطت فيه المشكلات التربوية حيز المعرفة و الممارسة، وأصبحت محاولات الإصلاح التربوي تتفاعل بين الشعور العلمي والشعور الوطني، وفي الوقت الذي قوي التفاعل في المجتمعات المعاصرة، بين الشرق والغرب، نستخلص أهمية الموضوع والدور الذي تتمحور عليه عملية بناء المناهج التعليمية. ووفق هذا المفهوم يصبح لزاما علينا التركيز على ماهية هذه المناهج: أهدافها، واقعها و اتجاهاتها. وكيف تنعكس بالتالي على الناتج التربوي والناتج القومي.

وهنا، لا بد قبل الغوص في صلب الموضوع، من أن نعرّف أولاً بالمناهج، وثانياً: وأن نُحدِّد علاقة المناهج بأهداف التربية عملا بأحكام النصوص القانونية والتشريعات التربوية، لنركز أخيراً على التطلعات والاتجاهات المستقبلية في إعداد مناهج جديدة للمواطن اللبناني.

أولا : التعريف بالمنهاج.

لقد تطور التعريف بالمنهاج مع تطور النظريات التربوية التي أسبغت عليه أكثر من مفهوم بالنسبة لكل نظرية. فالتربية التقليدية، كانت ولا تزال، تنظر إلى المنهاج على اعتبار أنه مجموعة مواد دراسية مركزة حول الكتاب المدرسي دونما اعتبار للمعلم أو للتلميذ، بينما التربية الحديثة، أو المتجددة، تنظر إلى المتعلم على أنه العنصر الأساسي في التربية، وان المعلم يقوم بدور الوسيط بين المتعلم والمنهاج. وكي يأتي المنهاج منسجما مع هذه النظرية كان عليه أن يتضمن، بالإضافة إلى إعداد الطفل لحياة المستقبل، تنمية شخصيته وتوسيع خبراته من خلال حياته اليومية الحاضرة.

وخلافاً للنظرة القديمة التي كانت، ولا تزال، تعتبر المنهاج على أنه سجل يتضمن جميع المواد التي يجب أن يتعلمها التلميذ في المؤسسة التربوية، أصبح مفهوم المنهاج، بالنسبة للتربية المتطورة، يتناول جميع النشاطات التي يقوم بها الطفل والخبرات التي يكتسبها داخل المؤسسة وخارجها، ما دامت هذه المؤسسة تشرف عليه وتزوده بتلك المعارف والخبرات التي من شأنها أن تعمل على نموه العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي والجمالي.

وربما كان أفضل تعريف للمنهاج ما أورده جون بروباخر في كتابه «فلسفات تربوية معاصرة» (John Brubacher; Modern Philosophies of Education, McGraw Hill Book Company, New York, 1950, p.223) إذ قال: «إن المنهاج حسب أصله اللاتيني يعني ميدان السباق، أي المضمار الذي يسلكه الإنسان للوصول إلى الهدف، كما هي الحال في السباق. وقد نقل هذا التعريف إلى الصعيد التربوي

بحيث أصبح يُدعى أحيانا المنهاج وأحيانا أخرى برنامج الدروس وسياقها. ومهما كانت النتيجة فالمنهاج هو الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم معا بغية الوصول إلى أهداف التربية. ومعنى ذلك أنهما اتبعا ذلك المنهاج كما يجب اتباعه، لتحقيق تلك الأهداف»

أن المنهاج بمفهومه العصري، أو بالأحرى كما ننظر إليه بمفهومنا المعاصر، لا يعبّر عن محتوى تربوي – تعليمي فقط، بقدر ما يعبّر عن أهداف وغايات تربوية مترجمة إلى مواد تعليمية قابلة بالتالي للترجمة إلى أنماط سلوكية عند المتعلمين. انه يعني بقدر ما نريد أن نعطيه من معنى ويأخذ المجرى أو الاتجاه الذي نريده نحن له أن يتخذه.

فالمنهاج، من هذا المنطلق، وبالنسبة إلى الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقها ضمن مدة معينة، ما هو بالواقع إلا ترجمة لتلك الأهداف بشكل مواد دراسية مفصلة ومنظمة، ونظام امتحانات واختبارات، الغرض منها ضمان وصول هذه المواد إلى ذهن التلاميذ.

استنادا إلى هذا المنطق، لا يقتصر المنهاج على المواد الدراسية فحسب، بل يتعدى ذلك ليشمل طرائق التعليم وعمليات التقييم التربوي وشرح العلاقات القائمة بين الطلاب أنفسهم من جهة وبينهم وبين معلميهم من جهة ثانية، خصوصا في ما يختص بالنتائج أو حصيلة العملية التربوية في نهاية العام الدراسي وما يترتب عليها من نجاح ورسوب غالبا ما تنعكس في تقييم واقع المؤسسة والمعلم أكثر من تقييمها لعمل التلميذ.

ثانيا : علاقة هذه المناهج بأهداف التربية.

انطلاقاً من الموقف السابق، نرى أن هناك صلة وثيقة بين المنهاج وأهداف

التربية، على اعتبار أن الأهداف والغايات العامة للتربية هي الموجه الأكبر للمنهاج ومحتواها ومختلف وظائفها. فالمنهاج ما هو بالواقع إلا جزء من فلسفة تربوية معينة وكذلك من فلسفة اجتماعية حيث يترتب على تحديد الأهداف تحديد الوسائل المكمّلة، أو المنفذة لها. لأن الهدف من دون الوسيلة الموصلة إليه أو المترجمة له إلى حيّز الوجود يبقى معنى فارغاً، إن لم يكن مفهوما مطلقا. فالهدف من التعليم الأكاديمي مثلا يركز على الفنون الحرة أكثر منه على النواحي العملية أو المهنية ويعدّ الطالب للتعليم العام والتعليم العالي، كما يصح هذا المنطق في الخط المقابل من التعليم المهني والتقني إزاء التعليم العام.

وهكذا نجد أن الأهداف التربوية تتمثل في مناهج التعليم من خلال أكثر من موقف نورد في ما يلي بعضها على سبيل المثال لا الحصر:

- تساعد على تحديد فروع الدراسة والمواد الخاصة بكل فرع.
- تساعد على بيان العلاقات المختلفة لفروع الدراسة وموادها.
- توضح طريقة معاملة فروع الدراسة ومصادرها.
- تساعد الطالب على اختيار فرع التخصص الذي يتلاءم مع إمكاناته وميوله ورغباته.
- تجعل هدف الدراسة واضحا أمام الطالب، إذ تعطي هذا الهدف معنى وظيفيا.
- تساعد على التخطيط المشترك بين المعلم والطالب.
- تساعد على تنمية المهارات والخبرات والمعارف عند الطالب ضمن حقل اختصاصه.
- كما تساعد على تكثيف شخصية الطالب من حيث الغنى الفكري والشمول الثقافي والنضج الاجتماعي.

ثالثا : أهداف التربية اللبنانية من خلال مناهج التعليم المعمول بها.

في ضوء هذه المقاييس والاعتبارات ننتقل إلى تحديد أهم الأهداف التربوية في لبنان وانعكاساتها على المضامين التربوية، وذلك من خلال النصوص القانونية والتشريعات التربوية، وبصفة خاصة من خلال المرسومين رقم ٧٠٠١ تاريخ أول تشرين الأول ١٨٤٦ ورقم ٩٠٩٩ تاريخ ٨ كانون الثاني ١٩٦٨، حيث لا يزال المرسوم الأخير، مع تعديلاته، معمولا به حتى اليوم، وربما حتى إشعار آخر عندما تأخذ المناهج التي هي قيد الإعداد المجرى القانوني اللازم لتصدر بمراسيم وقرارات صالحة للتنفيذ.

فالمرسوم رقم ٧٠٠١ تاريخ ١٩٤٦/١٠/١ حدّد الغاية من مرحلة التعليم الثانوي بأنها تكمن في إعداد النخبة الموهوبة من أبناء الأمة إعداداً ثقافياً عميقاً للاضطلاع بمهام التوجيه الصحيح في شؤون العقل وتحمل المسؤوليات الكبرى في الحياة العامة والأخذ بالاختصاص البصير في فروع التعليم العالي.

وعلى هذا، كان للتعليم الثانوي، والجامعي، قيادة النخبة الموهوبة من النشء اللبناني إلى عمق النظر وقوة الرهان وسداد الحكم في اتباعها الفرع العلمي - الرياضي، وإلى دقة الحسّ وضبط الخيال وسلامة الذوق وشمول الإنسان في اتباعها الفرع الأدبي - الفلسفي.

فينبغي للمدرّس، والحالة هذه أن يتجه هذا الاتجاه في جميع مواد التدريس فيكون همّه الناحية الإنسانية المثلى في دروس اللغات والآداب والخطة المنهجية في دروس العلوم والرياضيات.

ثم جاء المرسوم رقم ٩٠٩٩ تاريخ ١٩٦٨/٦/٨ مرتكزا إلى المبادئ السابقة كنقطة انطلاق، محددا مراحل التعليم العام بأربع وهي: الروضة ومدّتها سنتان،

الابتدائية ومدّتها خمس سنوات، والمتوسطة مدّتها أربع سنوات، والثانوية ومدّتها ثلاث سنوات، راسماً أهداف كل مرحلة على الوجه الآتي:

*** الهدف الرئيسي من مرحلة الروضة:**

- تنمية الوظائف الحركية عند الولد وتربية الحواس بوجه عام.
- تعويد الولد النشاط العفوي من تقليد وألعاب وسم وأشغال يدوية حرة.
- تعويد الولد النطق الصحيح واستعمال الألفاظ والتعابير التي تتصل مباشرة بحياته اليومية.
- العمل على تقوية روح المبادرة فيه والتمرّس بالتبعات مع تنمية روح التعاون والانتظام وتنشئة الأخلاق الحميدة والعادات الحسنة.

*** الهدف الرئيسي من المرحلة الابتدائية:**

- تأمين الثقافة الخلقية والعقلية والبدنية خصوصا عن طريق المحادثة والقراءة والكتابة والحساب والملاحظة ودراسة البيئتين الطبيعية والإنسانية.

*** الهدف الرئيسي من المرحلة المتوسطة:**

- مساعدة التلميذ على اكتشاف كفاءاته وميوله الشخصية وتوجيهه نحو الدراسة التي تتلاءم مع هذه الكفاءات وهذه الميول.

*** الهدف الرئيسي من المرحلة الثانوية:**

- مساعدة التلميذ على بلوغ النضج الفكري واكتساب المعرفة الأساسية

اللازمة لاختيار الدراسة العليا التي تتلاءم مع مؤهلاته، و إعداده لتلقي هذه الدراسة.

من هذه النصوص نستخلص ان الأهداف التربوية التي تتضمنها مناهج التعليم بوجه عام والتعليم الثانوي بوجه خاص ترتكز على مبادئ أساسية أهمها:

- تعزيز الشخصية الإنسانية في النشء اللبناني.
- جعل اللبناني مواطنا بصيرا وعضوا عاملا في المجتمع عارفا لحقوقه واعيا لواجباته.
- المحافظة على الأمانة للتراث اللبناني في عمق ثقافته وإشعاع رسالته.
- تنمية الروح العلمية وتقوية إحالة المنهج والبحث العلمي ودقة الذوق.
- إعداد الطالب للمرحلة التي تلي المرحلة التي هو فيها وصولا إلى التعليم العالي فالتخصص.

وهذه الأهداف والمبادئ، إن نحن قارّناها بغيرها من أهداف تربوية في المجتمعات المعاصرة وجدناها تلتقي بها في أكثر من صعيد توصلا لبناء المواطن الصالح والمجتمع المتطور. لذلك نعثر على أكثر من نص في أكثر من تشريع تربوي أميركي مثلا يحدّد أهداف التربية ضمن إطار:

- تحقيق الذات.
- بناء العلاقات الإنسانية.
- الكفاية الاقتصادية.
- المسؤولية المدنية.

- المواطنية الصالحة.

كما نلاحظ أن التعليم الثانوي والجامعي وفي أكثر من مجتمع يسعى إلى تحقيق الأمور الأساسية وأهمها:

- الاحتفاظ بنقل التراث الثقافي ونقل هذا التراث إلى الطلاب.
- تطور الناشئ وإعداده للحياة.
- تطور البلاد وتلبية حاجاتها المتعددة خصوصا الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

إن أقل ما يقال في هذه المناهج، وقد مضى عليها ما مضى من وقت، إنها أصبحت بحاجة إلى التطوير والتعديل. فنحن ندرك تمام الإدراك أن الأمم الناهضة والمتطورة لا تترك مناهجها التربوية جامدة مدة طويلة من دون أن تدخل عليها من خبراتها وقيمها لتتلاءم مع روح العصر وتعبّر عن أماني النشء الطالع وتلبّي احتياجات المجتمع المستجدّة.

رابعا : الاتجاهات المستقبلية في عملية تطوير المناهج في لبنان.

إذا كان واقع الدول النامية والمتطورة إزاء تطوير مناهجها، فكم هو حريّ بنا أن نعيد النظر في مناهجنا استنادا إلى واقعنا التربوي والاجتماعي والاقتصادي ومدى تلبية هذه المناهج لمتطلبات هذا الواقع. من هنا كان الاتجاه نحو إعادة النظر في مناهج التعليم في لبنان في ضوء متطلبات العصر واحتياجات المجتمع اللبناني.

وقد تمّ بالفعل وضع هذه المناهج بشكل مبدئي حيث أخذت بعين الاعتبار اتجاهات تطوير التعليم العالي وسوق العمل والتوزع السكاني في البلاد بوجه عام.

وقد عملت وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة عبر هذه المناهج على تحقيق المبادئ الأساسية التالية:

- الربط بين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني والتقني.
- الربط بين التعليم الثانوي العام والتعليم العالي.
- ربط التعليم بحياة التلميذ، وخصوصا بيئته المباشرة.
- وضع المرتكزات الأساسية لمناهج مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار تباين اهتمامات وقدرات التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.

و في سبيل تحقيق المبادئ المذكورة أعلاه يُصبح التركيز على:

- تأليف لجان مختصة في كل مادة من مواد المنهج.
- وضع توضيحات وشروحات للمعلم والمؤلف.
- وضع نظام امتحانات بالنسبة لكل فرع ولكل مادة.

وفي ما يلي شرح موجز للمبادئ والأهداف المعتمدة في بناء المناهج الجديدة لمرحلة التعليم العالي.

أ - المبادئ الأساسية.

١- الرابط بين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني والتقني:

إن التباين الأساسي بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني يعود إلى النظرة التقليدية التي تعتبر الأول نظرياً محضاً والثاني تطبيقياً محضاً، وقد أدّى هذا الاعتبار إلى تباعد هذين النوعين من التعليم، الواحد عن الآخر. ونتج عن ذلك عملياً، انفصام في شخصية الإنسان اللبناني، من حيث البعد النظري من جهة

والبعد التطبيقي من جهة أخرى، وساد اعتقاد خاطئ بأنه لا يمكن تنمية أحد هذين البعدين إلاّ على حساب البعد الآخر.

ونشير في هذا المجال إلى تدني مستوى النظرة الاجتماعية إلى البعد التطبيقي، في سلم القيم الاجتماعية. وقد أسهمت المناهج المعتمدة حالياً من حيث المضمون والطرائق والأساليب، وفي كل نوع من أنواع التعليم، في إنماء اتجاهات الواقع الحالي.

وفي سبيل معالجة هذا الواقع، حرصت وزارة التربية من خلال المناهج الجديدة على إدخال مواد تطبيقية متعددة، في كل فرع من الفروع المقترحة، بما يسمح بتنمية الطاقات المهنية ويؤهل لاختيار الاختصاص المهني المناسب، في نهاية المرحلة الثانوية بحسب أحد اتجاهين: إما إعداد مهني عالٍ وطويل الأمد وإما تدريب أو تأهيل مهني سريع تحدّد مهله وفقا للحاجة.

وقد أخذ بعين الاعتبار أيضاً التفرع الملحوظ في نوعي التعليم المهني والعام بعد نهاية المرحلة المتوسطة، مما يستوجب تعديل مناهج هذه المرحلة وتضمينها بالتالي مواد التقنيات وغيرها، في سبيل مساعدة التلميذ على اختيار أحد فروع التعليم العام أو المهني في المرحلة الثانوية.

٢ - الربط بين التعليم الثانوي والتعليم العالي:

يهدف التعليم في المرحلة الثانوية من جهة، **إلى مساعدة** الطالب على متابعة نموه الثقافي في فروع التعليم العام والتعليم المهني على السواء **وإلى إعداد** مهني معين في هذا المستوى بالذات، وفي هذه المرحلة من تاريخ نموّ لبنان. **وإلى دَفْعه** في الانطلاق إلى سوق العمل بعد الإعداد المهني المذكور، إن في نطاق التعليم المهني أو التعليم العام - فرع العلوم الاجتماعية خصوصا.

كما يهدف من جهة ثانية، إلى إعداد الطالب لاختيار الاختصاص العالي وفق

حاجات ومتطلبات سوق العمل انطلاقا من مبدأ التكامل بين التنمية الثقافية والتنمية المهنية.

لذلك لحظت المناهج الجديدة تفريعا يتلاءم بدرجة عالية مع احتياجات سوق العمل إلى اختصاصات يمكن أن يؤمنها التعليم العالي ويساعد على التوجّه نحو ميدان آخر من ميادين هذه الاختصاصات.

وقد تمّ تحديد أربعة فروع في التعليم العام، يختار التلميذ أحدها، ويتوجه عبره إلى انتقاء نوع التعليم العالي الذي يتوافق مع قدراته و ميوله من جهة واحتياجات البلاد من جهة ثانية. وهذه الفروع هي:

١- فرع الآداب والفلسفة، يتوجه التلميذ بعده للتخصص في مجالات الأدب واللغات والفلسفة.

٢- فرع العلوم الاجتماعية، يتوجه التلميذ في المجالات التالية: حقوق، علم اقتصاد، علم سياسة، علم إدارة، علم نفس، علم اجتماع، علم تربية، محاسبة، تاريخ وجغرافيا، الخ...

٣- فرع الرياضيات، يتوجه التلميذ بعده للتخصص في مجالات العلوم الرياضية والهندسة على مختلف أنواعها وكذلك الطب والعلوم النظرية وما إليها.

٤- فرع العلوم الاختبارية، يتوجه التلميذ بعده للتخصص في مجالات العلوم النظرية والتطبيقية وأهمها: الطب والهندسة والفيزياء والكيمياء والصيدلة والتمريض وما إليها.

علما بأن التوجه المذكور ليس حتميا بل يتسم بصفة الغالبية، إذ يمكن للطالب المنتسب لأي من هذه الفروع أن يأخذ أي اتجاه آخر مهني أو عام، وفق أصول يحددها التعليم العالي.

٣- ربط التعليم بحياة الطالب وتحقيق الوعي والانفتاح على ثقافة المجتمع اللبناني والمجتمعات الأخرى:

إن مواد المنهج الجديد، من خلال الموضوعات التي يتضمنها ومنهجيات تعليمها تسمح للطالب بمعرفة وتقييم النواحي الحياتية المختلفة وأهمها:

- النواحي الشخصية البيولوجية والذهنية والعاطفية.
- النواحي الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية في كافة الجماعات والمؤسسات التي ينتمي إلها.
- النواحي التطبيقية والتقنية لمختلف النشاطات اليومية التي يمكن أن يقوم بها في الحاضر وفي المستقبل.
- النواحي الذهنية والعلمية التي تساعده على اكتساب فكر علمي و عملي.

كما تؤمن هذه المواد للطالب استيعابا واعيا لثقافة مجتمعه وانفتاحا على التيارات الثقافية المختلفة للمجتمعات المحيطة به، في واقعها الحالي وفي اتجاهات تطويرها. كل ذلك في سبيل مساعد الطالب على متابعة عملية التجدّد في شخصه وفي محيطه، عن طريق تنمية قدرات الخلق والإبداع.

٤- وضع المرتكزات الأساسية لمناهج مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار تباين اهتمامات وقدرات الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة:

إن الحقيقة التربوية المؤكدة لتباين اهتمامات وقدرات الطلاب في المراحل والمستويات التعليمية المختلفة من جهة، وضرورة مساعدتهم على تنمية شخصياتهم بكامل قدراتها المتنوعة والمميزة حتى أقصى مداها من جهة أخرى، توجب وضع مناهج وتنظيمات تربوية تأخذ بعين الاعتبار التنوّع والتميّز لمختلف هذه القدرات والاهتمامات. فالمناهج المقترحة حاليا تسير نحو هذا الهدف من خلال اتجاهات ثلاثة:

- تعويد الطالب على اكتشاف مكوّنات شخصيته، ومدى وأنواع قدراته واهتماماته وميوله وقيمه.

- تفريع وتنويع مجالات الإعداد والتعلم.

- تبيان وتوضيح مجالات عمل الطالب المهني المستقبلي من خلال ربط التعليم بحياته وواقع بيئته اجتماعيًا واقتصاديًا وثقافيًا.

٥- وضع توضيحات وشروحات للمعلم والمؤلف في إصدار الكتب التربوية:

وفي سبيل مساعدة المؤلف والمعلم توضيحا لمضمون المناهج وتحقيقا للغايات التي وضعت من أجلها، يُصبح لزاما وضع توضيحات وشروحات لكل مادة من مواد المنهج.

٦- وضع نظام امتحانات بالنسبة لكل فرع ولكل مادة:

حيث يحدّد هذا النظام عدد المسابقات ومدّة كل مسابقة بالساعات ويحدد التثقيل "coefficient" or "value" بالنسبة لكل مادة، وفقا للجداول العائدة لكل من الفروع التالية، نشير إليها على سبيل المثال لا الحصر حيث تتضمن الفروع:

- فرع الإنسانيات.
- فرع الآداب والفلسفة.
- فرع العلوم الاجتماعية.
- فرع العلوم على أنواعها.
- فرع العلوم الاختبارية (طب وهندسة وصيدلة الخ. الخ).

خامسًا : كلمة ختامية.

بعد هذا العرض السريع لأهمّ المبادئ التي تعمل التربية لتحقيقها من خلال المناهج الجديدة ، وللمنهجية المتبعة في وضع هذه المناهج، نخلص إلى إبراز أهم مستحدثات هذه المناهج وأبرزها:

١- لحظ فرع جديد بعنوان العلوم الاجتماعية.

٢- إدراج مواد تطبيقية تشمل أهم التقنيات المهنية.

٣- تحقيق توازن كمّي ونوعي بين الفروع، وفق متطلبات سوق العمل من جهة وتنمية ثقافية شاملة من جهة ثانية.

٤- تحقيق توازن أكبر في تثقيل المواد بحسب أهمية كل منها وذلك بالنسبة لكل فرع.

٥- لحظ تعلّم مواد الفنون بصورة إجبارية، على أن يختار التلميذ أو المدرسة أحد فروعها الثلاث التالية: موسيقى وغناء، رسم ونحت، مسرح وتمثيل وسينما وصورة.

٦- تجدد معظم مواد المنهج وفق ما تعرّفت إليه اللجان بأنه من أحدث ما توصلت إليه الإنسانية في هذا المجال وأنه أفضل ما يناسب البيئة اللبنانية والإنسان اللبناني حاليا، وفي المستقبل القريب.

ملحق الفصل الثالث: المناهج التعليمية في لبنان نظرة مستقبلية - (المصادر)

١- دائرة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت؛ «أزمة المعلمين في الأقطار العربية» - بيروت، دار الكتاب، سنة ١٩٥٥.

٢- دائرة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت؛ «التربية في المرحلة الثانوية في الاقطار العربية» - بيروت، الجامعة الأميركية، سنة ١٩٥٧.

٣- سليمان، موسى؛ «مشكلة التربية والتعليم في لبنان» - بيروت، ١٩٥٤.

٤- السيد، نجوى؛ «التعليم الثانوي في لبنان، الأهداف والأساليب» اطروحة غير منشورة - بيروت، الجامعة الاميركية، سنة ١٩٦٠.

٥- عطية نعيم؛ «التقييم التربوي»، مَقال غير منشور، دائرة التربية في الجامعة الاميركية - بيروت، ١٩٦٢.

٦- كوراني، حبيب؛ «فلسفة تربوية متجددة لعالم عربي يتجدَّد» - بيروت، من منشورات دائرة التربية في الجامعة الاميركية سنة ١٩٥٨.

٧- مالك، عادل؛ «دور المعلمين في لبنان» رسالة التربية، العدد السادس، السنة الثانية، ٥ نيسان ١٩٦١.

- مالك، عادل؛ «دور المعلمين في لبنان» ، مصلحة اعداد المعلمين وتخطيط التربية في لبنان، جريدة الجريدة، عدد خاص، كانون الثاني سنة ١٩٦٢.

٨- الجمهورية اللبنانية؛ وزارة التربية الوطنية، مصلحة اعداد المعلمين والابحاث التربوية، منهج دور المعلمين، بيروت سنة ١٩٦٢.

٩- الجمهورية اللبنانية؛ قرار رقم ٢٣٣ يتعلق بالنظام الداخلي لدور المعلمين والمعلمات - بيروت، ١٩٦١.

١٠- الجمهورية اللبنانية؛ منهج فرع تخريج المعلمين والمعلمات والشهادة التعليمية (TEACHING DIPLOMA) الملحق بالمرسوم رقم ١٨٢٥ - ٢٢ نيسان ١٩٤٣.

الفصل الرابع

القطاع الجامعي في لبنان بين واقع الحال والمرتجى المنشود

توطئة:

يحتل التعليم العالي في لبنان، كما في أي مجتمع آخر، مركز الصدارة في النظام التربوي، وذلك لعدة أساب أبرزها:

- موقع هذا النوع من التعليم في أعلى درجات السلم التعليمي.
- القيمة المعنوية والمادية لشهادة التعليم العالي.
- الدور الحيوي الذي يتولاه هذا التعليم في تخريج الأطر البشرية العليا.
- إرساء قواعد البحث العلمي والتربوي على أسس ثابتة.
- توجيه العملية التربوية – التعليمية في أكثر من اتجاه.

هذا مع أسباب أخرى إضافية سنوردها في سياق البحث. ولما كان الموضوع بحد ذاته واسعاً ومتشبعاً ومعقداً بحيث يحتاج إلى أكثر من دراسة وإلى الكثير من المعالجات العلمية والتربوية على أكثر من صعيد، نظراً لارتباط التعليم العالي عمودياً بالتعليم ما قبل الجامعي وأفقياً بسوق العمل والعالم الواسع. لذا سنحصر موضوعنا في تسليط الأضواء على الواقع الحالي لهذا القطاع منذ مطلع السبعينات حتى يومنا الحالي، مع إلقاء نظرة مستقبلية لما سيكونه هذا النوع من التعليم، على أمل أن تأتي دراسات أخرى في هذا الحقل فتعتمد الإحصاءات التي يوفرها بحثنا لبناء فرضيات أخرى وإيجاد الحلول المناسبة لها.

أولا : منهجية البحث.

مع اختيارنا لهذا الموضوع، لا بد من الإقرار بالصعوبات والمحاذير التي تعيق اعتماد المنهجية العلمية الدقيقة في تقصي الحقائق وجمع المعطيات الإحصائية بهدف تصنيفها وتبويبها وتحليلها واستخراج الفرضيات في ضوئها، وبالتالي، التوصل إلى النتائج المنطقية والمدلولات التربوية والاقتصادية المتمثلة بتحديد العلاقة بين التعليم العالي كمنتج، أو مصنِّع، للأطر البشرية العليا وبين احتياجات سوق العمل استنادا إلى مبدأ تكافؤ الفرص التربوية والاقتصادية والاجتماعية.

ولا يغيب عن البال أن هذه الصعوبات ناجمة بالدرجة الأولى، عن الواقع الديمغرافي في شبه المأساوي الذي يمر به المجتمع اللبناني حاليا، وقد تهدمت معظم البنى التحتية للمجتمع، الأمر الذي ترك انعكاسات سلبية على سوق العمل وموارد الرزق لاكثر من طبقة اجتماعية، وقد تغيرت تركيبة تلك الطبقات الاجتماعية - الاقتصادية إلى حد كبير في ظل الظروف الحياتية التي يعيشها المواطن اللبناني اليوم. كيف يمكن وضع مخطط تربوي - اقتصادي قريب المدى أو بعيد المدى، لا بل كيف يمكن التكهن بما ستكونه حالة خريجي الجامعات ومعاهد التعليم العالي بعد سنة أو سنتين، أو أكثر، وربما هناك من يسأل: التعليم العالي في لبنان إلى أين؟

انطلاقا من هذه الوقائع والاعتبارات، سيتركز البحث على وصف الواقع كما هو عبر السنوات الماضية في ضوء الإحصاءات المتوافرة، وما سيكونه مستقبلا فيما لو اتخذ هذا المنحى أو ذلك، مع طرح بعض الحلول العملية. وهذه الحلول أو الاستنتاجات ربما تجيب على بعض الأسئلة التي تثار في هذا المجال، وفي طليعتها:

- ما هو الهدف؟ أو ما هي الأهداف المرسومة للتعليم الجامعي في لبنان؟

- كيف يتم تحقيق هذا الهدف إن على صعيد الفرد أو المجتمع؟
- هل هناك ربط عضوي أو وظيفي بين التعليم العالي وسوق العمل؟
- ما هو تأثير التعليم الثانوي على اختيار الاختصاص في التعليم العالي؟
- إلى أي مدى تأخذ الجامعة بعين الاعتبار الذاتية الثقافية للمجتمع اللبناني؟

ثانيا: الأهداف والغايات.

ومن البديهي أن يكون لأهداف التعليم العالي وغاياته الأثر المباشر في تطوّر هذا النوع من التعليم كتقدُّمه جيلا بعد جيل. وكلنا كمواطنين وكمسؤولين ندرك أن تاريخ هذا التعليم إلى قرون سبقت مُتأصِّلة الجذور في حياة المواطن اللبناني. ذاك المواطن الذي ضحّى بالغالي والنفيس ليعلم أبنه. لسنا بمسافة زمنية بعيدة حيث تعود بنا الذكرى والذاكرة إلى «مدرسة تحت السنديانة» «ومدرسة المعلم الواحد» حيث كان المعلم هو مدير المدرسة، وكما يقال عنها باللغة الإنكليزية «The Red Small School» (المدرسة الصغيرة ذات القرميد الأحمر). أجل كانت مدرسة صغيرة تحتويها غرفة أو غرفتان، وكان المعلم يتنقل في هذه الصفوف البدائية يعطي درسا هنا ودرسا هناك. ومع مرور الزمن، وبالرغم من العواصف والأعاصير التي كانت تعيق مجرى العملية التربوية، فقد واجه ذاك الفلاح أو العامل البسيط تحدي الطبيعة التربوية، حيث ثار على تطوير مدرسته وتهيئة التلاميذ للانخراط في نشاط المدرسة.

ومع مرور الزمن وقد تأصلت ثلث النسبة في نموها وتطويرها لتصبح وطنية في توجيهاتها، علمية في منهجيتها وعالمية في تطلعاتها، في ظل هذا المناخ، وقد تزامن نحو هذا النوع من التعليم مع انتشار الإرساليات والبعثات الدينية الأجنبية من أوائل القرن التاسع عشر حتى يومنا الحالي.

وتلازما والمناخ التربوي والاجتماعي تطور عمل البعثات الإنجيلية (البروتيستانية) الإنكليزية و الأميركية، حيث كانت هجمتها على لبنان قوية ومحكمة في القرن التاسع عشر مما خلق ازدحاما وتسابقا سريعا بينها وبين البعثات الكاثوليكية الفرنسية، كما وضحها الدكتور جورج فريحه في مقدمة هذه الدراسة.

ثالثا : الواقع الحالي، مع إضاءَة مستقبلية لتطوير التعليم الجامعي.

إن ما يهمنا في هذا المجال هو رسم صورة واضحة لقطاع التعليم العالي في لبنان منذ الربع الأخير من القرن الماضي حتى يومنا الحالي. حيث يصبح لزاما علينا كجامعيين وباحثين عن المعرفة أن نطرح بعض الأسئلة حول الموضوع علّنا نهتدي إلى التوصل لبعض الحلول المناسبة.

فما هي تلك المؤسسات التربوية، من هم طلابها؟ من هم أساتذتها؟ ما هي فروع الاختصاص التي تتولى تدريسها، وإلى أي مدى تقوم بالتزاماتها تجاه الفرد والمجتمع. وما هي انعكاساتها على سوق العمل في لبنان، حيث نخشى أن نواجه مشكلة التعليم العالي بكل أبعادها! وهل فعلا هذه الظاهرة المستجدة هي نعمة؟ أم نقمة؟ سيما وأننا ندرك، ولو بالإشارة أننا ورثنا من الحرب بنية تعليمية بدون سياسات وأهداف اجتماعية كبرى لا حدود لها سوى عشق العائلة اللبنانية التي تصر على تعليم أولادها وعلى حساب النفس والمال وكل عزيز وغالٍ!!!

وإذا عدنا، والعود أحمد، إلى تلك الصورة الضبابية التي رسمها فنّانو علم التربية والاجتماع ماذا نقرأ ونطالع من خلال الجداول الإحصائية التي أصبحت بين أيدينا تزودنا بالإحصاءات اللازمة منذ الربع الأخير من القرن الماضي حتى مطلع هذا القرن؟

إن الجداول التالية التي نستعرضها، وكلها مستقاة ومستمدة من الأدلة الإحصائية التي قام بها المركز التربوي للبحوث والإنماء خلال الربع الأخير من القرن الماضي، توفر لنا القاعدة الإحصائية من الناحية التربوية. (أنظر جدول رقم - ١) تحت عنوان:

جدول رقم - ١

بيان اسمي بالجامعات والمعاهد المتواجدة في لبنان ١٩٨٨

١- الجامعة اللبنانية	١١- معهد القديس يوحنا الدمشقي- البلمند
٢- الجامعة الأميركية في بيروت	١٢- كلية اللاهوت للشرق الأدنى
٣- جامعة القديس يوسف	١٣- جامعة الإمام الاوزاعي الإسلامية
٤- جامعة بيروت العربية	١٤- جامعة لوفان الانطونية- بعبدا
٥- جامعة الروح القدس - الكلسيك	١٥- جامعة سيدة اللويزة
٦- الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة	١٦- كلية الدعوة الإسلامية
٧- كلية بيروت الجامعية	١٧- كلية المقاصد الخيرية الإسلامية- بيروت
٨- معهد الحكمة العالي	١٨- كلية الدراسات الإسلامية- طرابلس
٩- كلية الشرق الأوسط	١٩- كلية صدام حسين الطبية
١٠- معهد القديس بولس للفلسفة واللاهوت	

بالعودة إلى إحصاءات التعليم العالي في لبنان لسنة ١٩٧٤ - ١٩٧٥، يتبين أن عدد الجامعات ومعاهد التعليم العالي كان محصورا بخمس عشرة مؤسسة تضم ٥٦٥٩٣ طالبا وطالبة، منهم ٢٤١٩٢ لبنانيا و٢٢٤٠١ غير لبناني، أي إن نسبة غير اللبنانيين كانت ٤٣٪ مقابل ٥٧٪ موزعين على الجامعات ومعاهد التعليم العالي، كما أن التوزيع حسب الجنس فاق فيه عدد الذكور عدد الإناث. (أنظر جدول رقم - ٢)

جدول رقم - ٢

توزيع الطلاب على الجامعات ومعاهد التعليم العالي لسنة ١٩٧٤ - ١٩٧٥ حسب الجنس

أسم الجامعة	الجنس: ذكور	إناث
الجامعة اللبنانية	١٠٨٥٢	٤٨٧٠
الجامعة الأميركية في بيروت	٣٣٦٥	١٦٣٠
جامعة القديس يوسف	٢٨٢٩	١٣٢١
جامعة الروح القدس- الكسليك	٣٨٧	١٧٠
جامعة بيروت العربية	٢٢٢٣٣	٥٤٧٧
الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة	١٨١	١٤٠
كلية بيروت الجامعية	١٨٣	٨٧٥
كلية الشرق الأوسط	١٦٨	٥٦
كلية اللاهوت للشرق الأدنى	٥٩	١٢
كلية الآداب العليا الفرنسية	٣٢٧	٥٤٣
معهد الحكمة العالي	١٩٨	٤٧
معهد هايكزيان	٥٠٠	١٥٨
معهد القديس بولس	١١	١
المجموع العام	**٤١٢٩٣**	**١٥٣٠٠**

في أواخر السبعينات ومطلع الثمانينات، نلاحظ قفزة نوعية في عدد الطلاب المنتسبين إلى التعليم العالي. وهذا ما يظهر في إحصاءات ثلاث سنوات على التوالي، علما بأن التناقص التدريجي الحاصل خلال سنتي ١٩٨٠ - ١٩٨١ و ١٩٨٠ - ١٩٨٢ جاء نتيجة الأحداث السائدة في البلاد.

حسب إحصاءات ١٩٨٠- ١٩٨١، ومن أصل مجموع الطلاب البالغ عددهم ٧٩٠٧٣ كان هناك ٤٨٠٤٥ طالبا لبنانيا، و ٢١٠٢٨ طالبا غير لبناني، أي بنسبة ٧٧،٦٠ للطلاب اللبنانيين مقابل ٣٩٠٢٣ لغير اللبنانيين .

وفي إحصاءات ١٩٨١- ١٩٨٢ الصادرة عن المركز التربوي ، تضمنت القسائم الإحصائية للتعليم العالي معلومات أساسية، أبرزها أفراد الهيئة التعليمية والإدارية الطلاب والخريجين، مع توزيع الطلاب حسب النسب المئوية على الجامعات الكبرى.

فقد بلغ مجموع الجامعات والمعاهد العليا في تلك السنة ١٨ مؤسسة، وعدد الطلاب المسجلين ٨٠٣١٤ طالبا وطالبة. ونسبة الإناث للذكور كانت ٦٥، ٥٩ (جدول رقم ٣).

جدول رقم - ٣

تطوّر عدد الطلاب في مؤسّسات التعليم العالي بين ١٩٧٩ و١٩٨٢

المؤسسة	عدد الطلاب ١٩٧٩-١٩٨٠	١٩٨٠-١٩٨١	١٩٨١-١٩٨٢
الجامعة اللبنانية	٤١٦٨٤	٣٣٩٣٧	٢٩٠٤٨
جامعة بيروت العربية	٢٨٦٩٨	٢٩٢٥٨	٢٤٨٥٦
جامعة القديس يوسف	٥٢٦٥	٥٦٨١	٥٣٨١
الجامعة الأميركية في بيروت	٤٥٣٠	٤٦١٦	٤٧٠٩
جامعة الروح القدس- الكسليك	٢١١٦	٢١٠٧	٢٢٤٤
كلية بيروت الجامعية	١٤٢٠	١٧٢٣	١٨١٣
الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة	٤٦٠	٥٠٤	٥٨٩
معهد الحكمة العالي	٢٤٥	٢٢٧	١٥١
معهد هايكزيان	٢٢٥	٢٨٥	٢٧٥
جامعة لوفان الأنطونية	١٦٥	٢٥٩	٣٣٨
مركز سيدة اللويزة العالي	١٤٠	٣١٣	٣٩٤
كلية الشرق الأوسط	٦٩	٨٧	١٤٩
معهد القديس يوحنا الدمشقي	٣٣	٢٥	٥٣
معهد القديس بولس	٢٧	٢٥	٥٣
كلية اللاهوت للشرق الأدنى	١٠	٢٦	٢٥
جامعة الإمام الأوزاعي الإسلامية	--	١٤٧	--
كلية صدام حسين الطبية	--	٢٤	--
المجموع العام :	٨٥٠٨٧	٧٩٠٧٣	٧٠٣١٤

أما توزع الطلاب بالنسب المئوية حسب الجامعات الكبرى فكان على الشكل التالي:

- الجامعة اللبنانية	٤١،٣١
- جامعة بيوت العربية	٣٥،٣٥
- جامعة القديس يوسف	٪ ٧،٥٦
- الجامعة الأميركية في بيروت	٪ ٦،٦٩
- جامعة الروح القدس-الكسليك	٪ ٣،١٩

والباقون موزعين على مختلف المؤسسات الأخرى.

وحسب الجنسية، توزع الطلاب على الوجه الآتي:

- لبناني	٦٢،٥٣
- عربي	٣٥،٦١
- أجنبي	٪ ٠،٩٩
- غير محدد	٪ ٠،٨٧

أما توزع الطلاب العرب على الجامعات الثلاث الكبرى، فقد جاء كما يلي:

- الجامعة العربية	٨٨،٢٢
- الجامعة اللبنانية	٪ ٧،١٠
- الجامعة الأميركية	٪ ٢،٩٧

وبقية النسب المئوية موزعة على الجامعات الأخرى.

وفي أخر إحصاء أجراه المركز التربوي سنة ١٩٨٥- ١٩٨٦ بلغ عدد الطلاب: ٨٠٤١٠، بين ذكور وإناث ولبناني وغير لبناني موزعين على الشكل التالي:(راجع الجدول رقم ٤) .

جدول رقم - ٤

توزيع الطلاب حسب الجنس والجنسية على الجامعات ومعاهد التعليم العالي في لبنان سنة ١٩٨٥- ١٩٨٦

إسم المؤسسة	ذكور	إناث	المجموع	لبناني	غير لبناني	المجموع
الجامعة اللبنانيّة	١٦١٧٣	١٦٢٦٠	٣٢٤٣٣	٣٠٦٥٨	١٧٧٥	٣٢٤٣٣
الجامعة العربية	٢٤٨٨٩	٦٩٧٥	٣١٨١٤	٣١٧٢	٢٨٦٤٢	٣١٨١٤
جامعة القديس يوسف	٢٢٤٧	٢٦٦٠	٤٩٠٧	٤٧٥٩	١٤٨	٤٩٠٧
الجامعة الأميركية في بيروت	٢٦١٥	٢٠٠٧	٤٦٢٢	٣٩٠١	٧٢١	٤٦٢٢
جامعة الروح القدس	١٢٧٩	١٢٦٧	٢٥٤٦	٢٤٤٧	٩٩	٢٥٤٦
كلية بيروت الجامعية	٥٢٩	٦٥٢	١١٨١	٩٦٨	٢١٣	١١٨١
مركز سيدة اللويزة	٥١٧	٢٤٥	٧٦٢	٧٠٩	٥٣	٧٦٢
الأكاديمية اللبنانيّة	٢٢٨	٢٩١	٥١٩	٥٠١	١٨	٥١٩
معهد الحكمة العالي	١٠١	٩١	١٩٢	١٩١	١	١٩٢
معهد هايكزيان	٧٣	٨١	١٥٤	١٢٢	٣٢	١٥٤
الامام الأوزاعي	١١٤	١٦	١٣٠	٨٠	٥٠	١٣٠
المقاصد الإسلامية	٦٣	٦٠	١٢٣	١٠٩	١٤	١٢٣

معهد القديس بولس	٧٢	٤	٧٦	١٨	٥٨	٧٦
معهد القديس						
يوحنا الدمشقي	٣٦	٧	٤٣	٢١	٢٢	٤٣
كلية اللاهوت						
للشرق الأدنى	٢٤	٥	٢٩	٧	٢٢	٢٩
المعاهد الأخرى	٣٩٨	٤٨١	٨٧٩	٧٨٧	٩٢	٨٧٩
المجموع العام:	**٤٩٣٠٨**	**٣١١٠٢**	**٨٠٤١٠**	**٤٨٤٥٠**	**٣١٩٦٠**	**٨٠٤١٠**

تدل النسب المئوية أن ٣، ٦١ من طلاب الجامعات في ٨٥-٨٦ هم من الذكور و٧، ٣٩ من الإناث. بينما نسبة الطلاب اللبنانيين هي ٢٥، ٦٠ مقابل ٧٥، ٣٩ للطلاب غير اللبنانيين.

أما بالنسبة لتوزيع الطلاب حسب فروع الاختصاص، فنلاحظ تفاوتاً كبيراً بين الاختصاصات الأكاديمية والاختصاصات المهنية. وقد توزعت نسب الطلاب المسجلين في قطاع التعليم العالي كما يلي: (راجع الجدول رقم ٥)

جدول رقم - ٥

توزيع الطلاب حسب الجنس والاختصاص ١٩٧٤- ١٩٧٥

الإختصاص	طب	هندسة	فنون	علوم	علوم بحتة	علوم إجتماعية	خدمات إنسانية	المجموع
الجنس								
ذكور	٩٤١	١٩٨٧	١٦١	٤٩٣٩	٦٩٧٨	١٦٢٦٨	١٠٠١٩	٤١٢٩٣
	٪١,٦٦٢	٪٣,٥١١	٪٠,٢٨٢	٪٨,٧٢٥	٪١٢,٣٢٨	٪٢٨,٧٤٥	٪١٧,٧٠٣	٪٧٢,٩٥٦
إناث	٥٢٠	١٥٨	٢٦٨	١٧٠٧	٢٢٦٧	٨١٠٢	٢٢٧٨	١٥,٣٠٠
	٪٠,٩١٩	٪٠,٢٩٧	٪٠,٤٧٤	٪٣,٠١٧	٪٤,٠٠٧	٪١٤,٣١٦	٪٤,٠٢٥	٪٢٧,٣٤٤
المجموع:	**١٤٦١**	**٢١٤٥**	**٤٢٩**	**٦٦٤٦**	**٩٢٤٥**	**٢٤٣٧٠**	**١٢٢٩٧**	**٥٦٥٩٣**
	٪٢,٥٨١	٪٣,٧٩٠	٪٠,٧٥٦	٪١١,٧٤٢	٪١٦,٣٣٥	٪٤٣,٦١	٪٢١,٧٢٨	٪١٠٠

إذا ما قارنا هذه الإحصاءات بإحصاءات سنة ١٩٧٧- ١٩٧٨، يتبن لنا إن النسب المئوية حافظت على المستوى ذاته تقريبا. وقد توزع الطلاب على الاختصاصات على الوجه الآتي:

الطب	٪ ٣
الهندسة	٪ ٧
الفنون	٪ ٢
علوم بحتة	٪ ١٤،٦
علوم اجتماعية	٪ ٣٣،٤
علوم إنسانية	٪ ٢٧
خدمات	٪١٣
المجموع	٪ ١٠٠

وهذا الواقع يشير بوضوح إلى طغيان الاختصاصات الأكاديمية النظرية على الاختصاصات التقنية. ولنا وقفة عند هذه الظاهرة في سياق البحث.

أما أساتذة الجامعات ومعاهد التعليم العالي والإداريون العاملون فيها، فقد توزعوا حسب الجنس في سنة ١٩٨٥- ١٩٨٦ وفقا لما يلي: (راجع الجدول رقم ٦).

جدول رقم - ٦

توزيع الأساتذة والإداريين على معاهد التعليم العالي

١٩٨٥ - ١٩٨٦

المؤسسة	إداريون			أكاديميون		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
الجامعة اللبنانيّة	٦٦٥	٥٦٢	١٢٢٧	١٥٨٢	٣٣٤	١٩١٦
جامعة القديس يوسف	٥٤	٩٩	١٥٣	٦٩١	٢١٦	٩٠٧
الجامعة العربية	٢٦	١١	٣٧	٢١٥	١٩	٢٣٤
الجامعة الأميركية	٥١	٢٢	٧٣	٣٨٤	١٧١	٥٥٥
كلية بيروت الجامعية	٦٩	٥٥	١٢٤	٢١	٢٤	٤٥
جامعة الروح القدس	٤٠	١٩	٥٩	٢٧٤	٦١	٣٣٥
معهد الحكمة العالي	٢	١	٣	٢٧	١	٢٨
الأكاديمية اللبنانيّة	٤	٩	١٣	٦٣	١٦	٧٩
معهد هايكزيان	٦	١٢	١٨	٢٦	١٣	٣٩
مركز سيدة اللويزة	١٤	١٠	٢٤	٥٠	١٣	٦٣
كلية اللاهوت للشرق الأدنى	٢	-	٢	٧	٣	١٠
معهد القديس يوسف الدمشقي	٥	١	٦	١٧	٢	١٩
معهد القديس بولس	٥	-	٥	١٦	١	١٧
المقاصد الإسلامية	١	٥	٦	١١	٤	١٥
الامام الأوزاعي	٧	-	٧	٤٤	٥	٤٩
المجموع العام:	٩٥١	٨٠٦	١٧٥٧	٣٤٢٨	٨٨٣	٤٣١١

واستكمالا للإحصاءات التربوية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء حتى أواخر العام ٢٠٠٧ نلاحظ أن هناك تطورا نوعيا في عرض الجداول الإحصائية وتبويبها وتحليلها، الأمر الذي يساعد الباحث التربوي والاختصاصي في هذا المجال. هذا بعد أن قامت دائرة الإحصاء في المركز التربوي سنويا بتكوين قاعدة معلومات إحصائية تشمل قطاعات التعليم العام والتعليم المهني والتقني والتعليم العالي، واضعة بين أيدي المسؤولين والباحثين صورة واقعية وشاملة عن الوضع التعليمي في لبنان واتجاهاته والتطورات والتغيرات التي تطرأ عليه. وقد تم من خلالها استخراج معطيات إحصائية شملت التعليم العام، ممّا أسهم في إعداد النشرة الإحصائية للعام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧ التي تتضمن أنواع التعليم الثلاثة مفصلة على الوجه الآتي:

أولا : **التعليم العام:** ويتناول المعطيات الأساسية عن عدد التلاميذ وأعمارهم و وضعهم التعليمي متضمنة جميع المعطيات المرتبطة بهذا القطاع.

ثانيا : **التعليم المهني والتقني:** ويتناول العناوين الأساسية الآتية:

- عدد المدارس والمعاهد بالنسبة لكل قطاع بحسب المحافظات.

- عدد الطلاب في كل قطاع بحسب الشهادات والاختصاصات والجنس والمحافظات.
- عدد المتخرجين في مختلف الاختصاصات لكل شهادة تعليمية مهنية وتقنية.

ثالثا : التعليم العالي: ويتضمن معلومات أساسية من أفراد الهيئتين الإدارية والتعليمية.

- عدد طلاب الجامعات والمعاهد العليا بحسب الجني والجنسية والاختصاصات.
- عدد أفراد الهيئة الإدارية والتعليمية في الجامعات والمعاهد العليا.
- عدد المتخرجين في مختلف الاختصاصات في جميع مؤسسات التعليم العالي.

رابعا: الخريجون وسوق العمل.

بعد هذا العرض لأبرز معالم التعليم العالي في لبنان، وفي ضوء المعلومات الإحصائية المتداولة عن واقع هذا التعليم وتداعياته الاجتماعية والاقتصادية، لا بد من طرح سؤال بديهي، هو كيف يمكن رسم صورة مستقبلية لما سيكونه التعليم العالي في لبنان بعد خمس سنوات أو عشر سنوات مثلا؟ أي بعبارة أدق: كيف يمكننا وضع تنبؤات أو تكهنات للتعليم العالي بالنسبة للخريجين في نطاق خطة تربوية قريبة أو بعيدة المدى؟

هل فعلا أننا نخطط للبطالة لخريجيها أم للعمل في نطاق الدولة والمجتمع؟ آخذين بعين الاعتبار ارتباط التربية عضويا مع سوق العمل ! لقد أشرنا سابقا في سياق البحث عن أهمية خطة تربوية، أو بالأحرى سياسة تربوية تحدد احتياجات سوق العمل من جهة، وإمكانات التعليم العالي كمُصّدر أو منتج للطاقات البشرية من جهة ثانية؟

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن حاجة المجتمع اللبناني إلى القوى العاملة ذات المستوى العالي هي من أهم ما ينبغي أن يلبيه التخطيط للتعليم العالي. وإذا كانت هذه الحاجات ليست هي وحدها التي تحدّد سياسة التعليم العالي فلا شك في أن توفيرها شرط لازم، وإن لم يكن كافيا من شروط تلك السياسة.

إن ما يجري اليوم في غياب أي خطة، أو حتى سياسة تربوية على أي صعيد كان، أفسح المجال أمام «عشوائية» في العمل إذا صح التعبير، إن على صعيد الانتساب إلى معاهد التعليم العالي، أو على صعيد اختبار الاختصاص الذي يتناسب وإمكانات الطالب ورغباته وميوله من جهة، واحتياجات المجتمع من جهة ثانية، أو على صعيد توافر الفرص الاقتصادية والاجتماعية، أو توافر الوظائف والأعمال في القطاعات الرسمية أو الخاصة، فجميع هذه الأمور أحدثت خللا كبيرا بين الجامعة والمجتمع ، أو بالأحرى، وسعت الفجوة بين مؤسسات التعليم العالي كمُصّدر للطاقات البشرية وبين سوق العمل. المستفيد الأول من هذه الطاقات على الأقل ضمن مبدأ سياسة العرض والطلب، كما هو شائع في اللغة الاقتصادية.

إن مؤسسات التعليم العالي البالغ عددها حاليا حوالي الخمسين مؤسسة، تضخ سيلا من المهندسين والأطباء والمحامين والإعلاميين والفنانين والأساتذة المتخصصين في الأدب والفلسفة والتاريخ وعلم الاجتماع والفقه واللاهوت...الخ إلخ إلخ. المشكلة المأساويّة التي يواجهها المجتمع اللبناني، كما مؤسسات التعليم العالي أدت حكما إلى تخريج أعداد من العاطلين عن العمل، الأمر الذي حمل الخريجين من مختلف الاختصاصات يتدافعون بالمناكب للحصول على وظيفة ما، غالبا ما تكون أقل بكثير من طموحهم. فهل يعقل أن أعدادا من المهندسين لا عمل لهم والخراب يلوح في كل مكان من لبنان؟ هل يعقل أن أعدادا من الأطباء تعاني من ضآلة العمل والدخل؟ هذه اختصاصات نادرة ومكلفة. وهذه الظاهرة تنطبق على معظم خريجي التعليم العالي.

إن معالجة مشكلة الخريجين على الصعيد الجامعي تأتي وكأنها معالجة للنتائج دون التطرق إلى الأسباب الكامنة وراءها. وهذه الأسباب تعود بالدرجة

الأولى إلى بنية النظام التعليمي، بوجه عام، وطبيعة مرحلة التعليم الثانوي بوجه خاص.

فالتعليم في لبنان، كان ولا يزال، لسؤ الحظ، وبالرغم من كل الطروحات التي عرضت في أكثر من مناسبة لتحسينه وتطويره، بعدما استمر على ما هو عليه منذ فجر الاستقلال حتى اليوم هذا تعليمًا نظريًا بعيدا كل البعد عن واقع المجتمع اللبناني واحتياجاته. أي بعبارة أوضح، ليست هناك من مُواءَمة بين منحى التعليم العام واتجاهاته من جهة، واحتياجات سوق العمل من جهة ثانية. وأكبر دلالة على هذا القول أن أكثر من ٩٥٪ من تلامذة لبنان البالغ عددهم أكثر من ٨٥٠ ألف تلميذ في مراحل التعليم ما قبل الجامعي ينتسبون إلى مدارس أكاديمية بينما أقل من ٥٪ منهم ينتسبون إلى التعليم المهني والتقني، وربما على مضض، لان ظروفهم لم تسمح لهم بالانتساب إلى التعليم العام. وهذا أمر يستدعي بحد ذاته اتخاذ موقف حاسم و وضع أكثر من دراسة وبحث لمعالجة هذا الموضوع.

وإذا عدنا بعض الخطوات إلى الوراء، وسلطنا الأضواء على التعليم الثانوي، هل يمكن القول أن هذه المرحلة من التعليم هي السبب المباشر وراء التضخم الحاصل في التعليم العالي؟ ونحن نعلم وإلى حد بعيد أنه خلال الأحداث الأخيرة، وعلى فترات متعاقبة، لم تكن هناك امتحانات رسمية ذات مصداقية لنهاية المرحلة الثانوية إلا فيما ندر.

هذا ما معناه أن شريحة كبيرة من تلامذة تلك المدارس كانت تحصل على شهادة البكالوريا – القسم الثاني. لقد استفاد الطلاب من هذا الأمر وحملوا الإفادات المدرسية معهم وانتسبوا إلى الجامعات، خاصة إلى تلك الكليات والمعاهد التي لا تستوجب امتحانات دخول ككليات الحقوق والعلوم الإنسانية وغيرها.

وفي ظل هذا المنطق، يرى رئيس الجامعة اللبنانية «الأسبق»* إن وظيفة

---

* الدكتور أسعد دياب.

د. جورج المر مع معالي وزير التربية الوطنية الاستاذ رينيه معوض، ١٩٨١.



الرئيس شمعون والشيخ بيار الجميل يتحدثان مع الرئيس هولشر ونائبه سمير تابت في حفلة كوكتيل فرع الجامعة الاميركية في الشرقية، ١٩٨٠.

استقبال الرئيس كميل شمعون في كوكتيل فرع الجامعة الاميركية من قبل د. جورج فريحه وعقيلته والشيخ بشير الجميل وفادي افرام، ١٩٨٠.



في لقاء تربوي تكريمي للدكتور جورج حكيم في الجامعة الاميركية، ١٩٨١.

الجامعة تكمن في التدريس والتأهيل، ولا تكمن في إيجاد حلول لأزمة الخريجين. فالتوجيه بوجه عام يتم على مستوى التعليم الثانوي، ويفترض أن يحصل التخطيط والتوجيه على هذا المستوى تسهيلا لدخول التلاميذ بعد نجاحهم في المرحلة الثانوية حيث يتوجهون في ضوء ذلك الانتساب إلى التعليم المهني والتقني أو التعليم العالي.

خامساً: مقترحات وحلول مستقبلية.

إزاء هذا الواقع المرير الذي يفرض نفسه بقوة، وبإلحاح، على المسؤولين في أعلى درجات المسؤولية بوجه عام، وعلى المسؤولين التربويين بوجه خاص، يصبح لزاما علينا كأخصائيين في العلوم التربوية والاجتماعية أن نطرح أكثر من سؤال حول الحلول التي من شأنها أن تصحّح مسيرة التعليم العالي وتضع عجلة التعليم العام ما قبل الجامعي في المسار الصحيح.

ما من شك في أن مشكلة التعليم العالي في لبنان أصبحت كغيرها من مشاكل التربية والتعليم، مشكلة حياتية ملحّة. وهي بمثابة الخبز والملح للإنسان اللبناني، مع أن هذه المشكلة عولجت، ولو على مضض، على أكثر من مستوى وأكثر من اتجاه. ولكن، لسوء الحظ، لم تبصر معظم الطروحات النور، لسبب أو لآخر.

فها هو أحد وزراء التربية السابقين* يقول في إحدى محاضراته: «أن علاقة الدولة بالمؤسسات الجامعية في لبنان هي علاقة هامشية مشوشة، ينظمها قانون صادر سنة ١٩٦٢. وهي بحاجة إلى إعادة نظر تأخذ بعين الاعتبار نمو التعليم وحاجات الوطن. ولهذا، لا بد من استحداث أجهزة مسؤولة لرعاية المؤسسات الجامعية رعاية واضحة وقانونية ومفيدة».

في هذا المجال، يرى الدكتور جورج فريحه، مدير الفرع الثاني سابقاً في

* معالي وزير التربية النقيب عصام خوري.

الجامعة الأميركية في بيروت: «ان تنوع التعليم العالي في لبنان أصبح بعد مرور ثلاثة أرباع القرن، وإلى خمس عشرة خلت واسع الزاوية يشمل كليات واختصاصات متنوعة، وحتى أهم الاختصاصات المهنية، لقد ارتسمت وتركزت في هذه المدة اختصاصات عُليا على مستوى العلوم المهنية والبحوث ضاهت في دقتها ومستواها كبرى جامعات العالم».

ختاماً لهذا البحث، وتفادياً للوقوع في مطبات التنظير ومتاهات الطروحات النظرية، وفي نظرة مستقبلية إلى ما سيكونه التعليم العالي في لبنان، وأخذاً بعين الاعتبار جميع الطروحات الواردة، أو التي يمكن أن ترد في هذا المجال، نقترح للتعليم العالي في هذا المجال برنامجا، أو مخططا من ثلاث نقاط، هي على التوالي:

أولا : إنشاء وزارة للتعليم العالي في لبنان.

ثانيا : اعتماد مبدأ اللامركزية في تفريع الجامعة.

ثالثا : تبني فكرة الجامعة المنفتحة؛ (The Open University) .

بالنسبة إلى النقطة الأولى: لقد آن الأوان أن يكون للبنان وزارة تعنى بشؤون التعليم العالي بكل معنى الكلمة. إن معظم الدول المتقدمة، وحتى الدول النامية، أصبح لها وزارات للتعليم العالي، ترعى شأنه وتخطط له وتنظمه بتكريس قواعده على أرضية صلبة مستمدة من الخصائص الحضارية للمجتمع.

إن تزايد عدد الطلاب في الجامعات اللبنانية سنة بعد سنة وتضارب فروع الاختصاص بين الجامعة والأخرى، يؤدي، إذا ما ترك دون تخطيط وتنظيم وتنسيق، إلى فوضى مطلقة وإلى هدر طاقات بشرية ومادية؛ فالأجدر أن يكون هناك الجهاز المنظم المتمثل بوزارة متكاملة تسهر على هذا القطاع الحيوي وتدير شؤونه ليستمر في لعب دوره الريادي في لبنان والمنطقة.

وبالنسبة إلى البند الثاني لجهة اعتماد مبدأ اللامركزية في تفريع الجامعة، فقد جاءت الأحداث الأخيرة لتعزز هذا الرأي وتفرضه بشكل عفوي. لقد كان الحديث منذ مدة عن إيجاد فرع للجامعة اللبنانية في هذه المنطقة أو تلك بمثابة خطيئة مميتة.

أما اليوم وقد أصبح للجامعة اللبنانية في كلياتها ومعاهدها التي بلغت اثنتي عشرة كليَّة ومعهداً أكثر من ٣٥ فرعا في مختلف المناطق اللبنانية، وهذا العدد يمكن أن يَتضاعَف في السنوات المقبلة إذا ما اعتمد مبدأ تعميم الفروع على جميع المحافظات. وهذا المبدأ يمكن أن يطبق على بقية معاهد التعليم العالي، حتى أن بعض الجامعات العاملة في لبنان باشرت فعلا في تطبيقه منذ مدة، كالجامعة الأميركية التي أوجدت فرعا لها في المنطقة الشرقية وجامعة القديس يوسف التي أنشأت فرعا لها في صيدا، وكلية بيروت الجامعية التي فتحت فرعا لها في جبيل، وهكذا دواليك.

وكي يكون هذا التفريع غنيا وهادفا ومنتجا، يجب أن يتلاءم مع البنية اللبنانية، ويستجيب لاحتياجات المناطق. كأن تنشأ فروع للعلوم الزراعية في منطقة البقاع، ولعلوم البحار على السواحل، وللآثار في جبيل وصور وطرابلس ما شابه. بهذا العمل يستكمل دور الجامعة الأم، ويؤصل الفرع في التربية اللبنانية، ويشعر المواطن بأن التعليم الجامعي أصبح بمتناول يده.

أخيراً وليس آخراً، نستعرض النقطة الثالثة المتمثلة بإنشاء الجامعة المنفتحة (The Open University) التي هي بمثابة خطوة عملية مكملة لتفريع الجامعة، مع فارق وظيفي بسيط. فإذا كان فرع الجامعة قد انوجد لخدمة الطالب في منطقته وبيئته الجغرافية، فإن الجامعة المنفتحة من شأنها أن تخدم الطالب في منزله عبر شاشة التلفزيون، أو الإذاعة، أو ضمن كتيبات مفصلة.

إن الجامعة المنفتحة هي تجربة بريطانية ناجحة، وقد اعتمدها المجتمع الإنكليزي منذ أكثر من ربع قرن وسار بها كامتداد طبيعي للجامعة الأصيلة، فمن

مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية على صعيد الجامعي، وكامتداد للتعليم المستمرّ، حيث يفيد الراشدون وربات المنازل من هذا النوع من التعليم وهم ملازمون منازلهم.

ولبنان اليوم بعد تجاربه المتنوعة في حقول التربية والتعليم، وكخطوة رائدة في هذا المجال، لا بد وأن يعطي هذا الفكرة الاهتمام الكافي كتتويج أو نمو طبيعي لقطاع التعليم العالي.

هذا مع العلم بأنه لكي يكون لأيٍّ من هذه الطروحات الثلاثة ذا جدوى وقيمة عملية، فلا بد من دراستها في ضوء الملفات والدراسات العلمية التي تعد لها وتناقش عندما تدعو الحاجة. وإننا إذ نقوم بمثل هذا العمل المتواضع لنا الإيمان المطلق والأمل الوطيد بأن لبنان مهما قست عليه الأحداث وجارت عليه المحن سيبقى منارة للعلم ورائدا للتعليم العالي ومختبرًا حيًّا لتفاعل الحضارات على أرضه. هكذا عهدناه وهكذا سيبقى موطنا للإنسان ومسرحا للفكر ومشعلا للحرية.

ملحق الفصل الرابع
جداول إحصائية عن التعليم العام في لبنان

للسنة الدراسية ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧ مع التركيز على :

١- التلاميذ : بلغ عدد التلاميذ للسنة الدراسية ٢٠٠٦- ٢٠٠٧. في جميع قطاعات التعليم في لبنان . ٩١٧٨٧٧ تلميذا.

٢- الشعب : رسمي ومجاني- المجموع : ٩١٧٨٧٧ تلميذا. مع الأخذ بعين الاعتبار التلاميذ غير اللبنانيين. ٣٤٩١٩ تلميذا.

٣- أفراد الهيئة التعليمية والإدارية: ٨٧٧٥٧ معلما ومعلمة.

٤- المدارس : بلغ عدد العاهد خلال السنة الدراسية ٢٠٠٦- ٢٠٠٧ في جميع قطاعات التعليم العام الجامعي ٢٨١٢ مدرسة موزعة على النسب التالية :

رسمي	:	٤٩،٥ ٪
خاص مجاني	:	١٣،٥ ٪
خاص غير مجاني	:	٣٧ ٪

توزع المدارس على المحافظات ص. ٥٢.

التعليم المهني والتقني

للسنة الدراسية ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧

التعليم الرسمي:

- المدارس : بلغ مجموع المدارس للعام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧. ٨٥ مدرسة ومعهد.

- الطلاب : بلغ عدد الطلاب ٣٧٤٤٦ ص. ٦١
- أفراد الهيئتين الإدارية والتعليمية :

بلغ ٩٦١٠: إناث ٤٤٪ ، ذكور ٥٦٪

التعليم الخاص:

- المدارس : بلغ العام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧ - ٣٥٤ مدرسة ومعهد.
- الطلاب : بلغ مجموع الطلاب في العام ذاته: ٦٢٢٨٥ طالبا وطالبة.
- أفراد الهيئتين الإدارية والتعليمية: بلغ ٧٦٦٤ معلما وإداريا.

التعليم المهني والتقني (رسمي وخاص):

- الطلاب : بلغ مجموع الطلاب رسمي وخاص ٩٩٧٣١ ص.٧١
- الخريجون : المرشحون : ٥٤٥٢ ، الناجحون: ٣٨٤٥

التعليم العالي في لبنان

- الطلاب : بلغ عدد المنتسبين في جميع مؤسسات التعليم العالي للعام الدراسي ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧ ١٦٠٣٦٤ طالبا وطالبة ونسبة الإناث ٣، ٥٤ ٪.
- الطلاب (يتبع) : يتوزع مجموع الطلاب بالنسب المئوية بحسب الجامعات على الشكل التالي:

١- الجامعة اللبنانية ٤٥،٥ ٪

٢- جامعة بيروت العربية ١٠،٤ ٪

٣- جامعة القديس يوسف ٥،٩ ٪

٤- الجامعة الأميركية في بيروت ٤،٢ ٪

٥- الجامعة اللبنانية الأميركية ٢،٩ ٪

٦- جامعة الروح القدس ٤،١ ٪

٧- جامعة سيدة اللويزة ٢،٩ ٪

٨- الجامعة اللبنانية الدولية ٣،٦ ٪

٩- المؤسسات التعليمية الأخرى ٢٠، ٥ ٪

كما يتوزع الطلاب بحسب الجنسية على النسب المئوية التالية:

- لبناني ٨٦،٧ ٪
- غير لبناني ١٣،٣ ٪

وكما يتوزع الطلاب بحسب الجنس على النسب المئوية التالية:

- إناث : ٥٤،٣ ٪
- ذكور : ٤٥،٧ ٪

المجموع : ١٠٠،٠ ماية بالمائة

أخيرا وليس آخرا:

يتوزع طلاب مؤسسات التعليم العالي بحسب الجنس والجنسية كما يلي:

علما أن عدد هذه الجامعات ٣٨ جامعة ومعهد.

المجموع العام: ذكور : ٧٣٢٣٨، إناث: ٨٧١٢٦

المجموع العام: ١٦٠٣٦٤

ملحق الفصل الرابع بالنسبة لتحديد المصادر

١- قانون رقم ٦٧/٧٥ تاريخ ١٩٦٧/١٢/٢٦؛ «تنظيم الجامعة اللبنانية» المادة الاولى.

٢- المركز الاقليمي لتخطيط التربية وادارتها للبلاد العربية؛ «تقرير حلقة تخطيط التعليم العالي بالعراق» - بيروت، ١٩٧٠ ص ١٧.

٣- المركز التربوي للبحوث والانماء؛ «العلاقة بين التربية وسوق العمل في لبنان»، قطاع التجارة والخدمات، الكتاب التربوي رقم ٤ - ١٩٨٠، ص ٥.

٤- موسى، محمد علي؛ «التعليم العالي ومَشاكل توظيف الخريجين في الدول العربية» - لبنان، ندوة حول «التعليم العالي ومشاكل توظيف الخريجين في الدول العربية» - الكويت، ١٤ - ١٩٨٩/١/١٨.

٥- «المتخرجون للبطالة» عن النهار العربي والدولي، العدد ٦٠٢٤ - ١٩٨١/١٢/١٢.

٦- من محاضرة وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة السابق النقيب عصام خوري القاها في جامعة الروح القدس - الكسليك، في ١٩٨٣/١٢/١٠.

٧- فريحه، د. جورج؛ «أضواء على التربية في لبنان»، محاضرة أُلقيت بمناسبة اليوبيل الذهبي لكلية الشرق الاوسط - السبتية، ١٩٨٩/١/٢٢.

الفصل الخامس

التربية الرياضية وعلاقتها بالتربية العامة ودور الرياضة المدرسية

توطئة:

انه لمن حسن الصدف ان يتزامن طرح موضوع «التربية الرياضية» الذي ينظمه المؤتمر الرياضي الأول في لبنان مبدئياً سنة ١٩٨٢، مع ما يجري هذه الأيام في برشلونه – إسبانيا، تحت شعار «الأولمبياد الدولي للرياضة»، أملين أن يضفي مناخ الأولمبياد هذا، وما يرافقه من استعراضات رياضية دولية وتسجيل أرقام قياسية عالمية، وهجاً ساطعاً على أعمال مؤتمرنا في لبنان.

في ظل هذا المناخ الرياضي السائد، وما تستدعيه طبيعة الموضوع من معالجة جديّة معمقة تتناول الأبعاد الأساسية المرتبطة به، تربوية كانت أم اجتماعية أم إنسانية وما يستتبع ذلك من أبعاد صحية ونفسية ووطنية، وما تحتمه مقتضيات الدراسة من معالجة مفاهيم رئيسية مستمدة منه، كمفهوم التربية والرياضة المدرسية، وغيرها من المفاهيم. وقبل الغوص في تفاصيل هذه الأبعاد وتحديد دقائق تلك المفاهيم وصولاً إلى شرح الأهداف والغايات المرتبطة بها، فلا بد أولا من إعطاء تعريف وظيفي للتربية الرياضية بالمقارنة مع تعريفات أخرى لها انعكاساتها المباشرة على الموضوع.

أولا : التعريف بالتربية الرياضية.

قد يتبادر إلى الذهن أن التربية الرياضية تعني إنماء الجسم وتقويته وتجميله بمعزل عن النواحي الأخرى المرتبطة بالكيان البشري روحية كانت أم نفسية أم خُلُقية أم اجتماعية، أي بعبارة أدق كاد مفهوم التربية الرياضية لأول وهلة ينحصر في نطاق المظاهر البدنية البحتة للآلة البشرية.

من هنا جاءت النظريات الحديثة للتربية لتحدّد مفهوم التربية الرياضية كونه مجموعة الأنشطة التي تتناول تنمية الجسم وترويضه وصقل الفكر وتهذيب الخلق، إلى الاهتمام بجوانب أخرى ذات أبعاد مدرسية ومجتمعية و وطنية. وهذا التعريف انعكس نهجاً تربوياً في مناهج التعليم العام حيث خصص للتربية الرياضية أكثر من حصة أسبوعية وأعدَّ لها أساتذة أكفاء يتولون تدريسها نظريًا وعملياً. كما أعطيت المادة قيمة نِسبيَّة في نظام التقييم المدرسي. هذا فضلاً عن إنشاء الملاعب والمرافق الرياضية، إن في نطاق المدرسة أو خارجها لإفساح المجال أمام أكبر عدد من المواطنين للتمرس بهذا النوع من الرياضة الذي هو حق مكتسب لكل مواطن.

ثانيا : ارتباط مفهوم التربية الرياضية بأبعاد حياتية أخرى.

لا بد ان ندرك بأن التربية البدنية والرياضية لا تقتصر عنايتها على

الاستجابات العضلية وما ينتج عنها من تغيرات فيزيولوجية وجسدية تحدث للفرد، بل هي تتناول أبعادًا حياتية أخرى مرتبطة بالكيان الإنساني، لا بل هي جزء لا يتجزأ من هذا الكيان.

صحيح ان التمرينات الرياضية والتدريبات الجسدية تقوي العضلات والأجهزة الدموية والدورة التنفسية وتؤدي إلى نتائج إيجابية نحو الأفضل.

والأصح، أنه لا يمكننا أن نعتبر أن هذه المظاهر البدنية كافية ما لم يحقق نظام التربية البدنية والرياضية استجابات عقلية وانفعالية وما يستتبع من تكيفات في تكوين العادات والاتجاهات وبناء المواقف.

فقياساً وارتباط مفهوم التربية الرياضية بمفهوم التربية بوجه عام، فهي كذلك ترتبط عضويا وتتكامل وظيفيا مع أبعاد حياتية أخرى أبرزها: اجتماعية وإنسانية وعقلية وصحية ونفسية و وطنية.

ففي بعدها الاجتماعي، تعتبر التربية الرياضية عملية تكيف ومشاركة مع الآخرين. فالفرد لا يمكن أن يحقق ذاته من هذا المنطلق دون اكتساب القدرة على التعامل مع الغير. وهذا البعد يتمثل بالعمل الفريقي (Team Work) حيث يتحول مفهوم «الأنا». إلى مفهوم «النحن »، وحيث يصبح الفرد جزءًا من فريق.

واستكمالاً للبعد الاجتماعي المبني على المشاركة والتعاون مع الغير، يأتي البعد الإنساني المبني على احترام الذات واحترام حقوق الغير، حيث يصبح الفرد جزءًا من الإنسانية بمعناها المطلق، متجاوزًا بذلك الحدود الضيقة التي فرضتها عليه أحكام بيئته ومجتمعه ليُكوِّن آفاقًا جديدة تنفتح أمامه عبر فرص رياضية أوسع إقليمية أم دولية، أم أولمبية لتزيد ثقته بنفسه أولاً وتعمق انتماءَه إلى الأسرة العالمية بشكل أفضل.

وفي بعدها الصحي تهتم التربية الرياضية بتقوية الجسم ومساعدته على النمو المتزن، وإيجاد المناعة فيه ضد المرض وتعويده على الغذاء الصحي. كما تعمل



توقيع العقد التعاوني بين لبنان ممثلاً بمدير عام التربية الوطنية رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء باشراف معالي وزير التربية الوطنية الدكتور اسعد رزق، ١٩٨١.



عضو مجلس أمناء الجامعة الاميركية الفرد هاول يقلده د. جورج فريحه وسام الاستحقاق اللبناني باسم رئيس الجمهورية ويبدو الى اليسار رئيس مجلس الامناء نجيب الحلبي، ١٩٨٢.



الدكتور جورج المر مع وزير التربية الوطنية الشيخ بطرس حرب، ١٩٨٢.



الدكتور جورج فريحه مع شارل مالك – تخرج، ١٩٨٤.

على تنشيط أعضائه وأجهزته، وخاصة الدورة الدموية والتنفسية.

وفي بعدها النفسي تعمل التربية الرياضية على تعويد الفرد على النظام والطاعة والانضباط واحترام الذات واحترام الآخرين وإشعاره بالمسؤولية، وترسيخ ثقته بنفسه، مع التزام الدقة والحزم والعدل عبر التعامل مع الغير.

وفي البعد العقلي تعمل التربية الرياضية على تنشيط المراكز النخاعية وتروح عن العقل بالانتقال من العمل الفكري إلى العمل العضلي – الحركي، وتبعث الشعور بالفرح والسعادة، فيتمتع التلميذ بصحة ويعمل ضمن شعار «العقل السليم في الجسم السليم».

وفي بعدها الوطني تنمي التربية الرياضية روح الانتماء إلى الوطن والولاء له، حيث يشعر أنه يمارس المواطنية الصالحة من خلال المشاركة في الألعاب الرياضية والتعاون مع الغير.

ثالثا : دور الرياضة المدرسية.

ولما كانت المدرسة، في مفهومها الواسع، هي تلك المؤسسة التربوية التعليمية التي انتدبها المجتمع لتتولى تعليم أبنائه وتثقيفهم بهدف إعداد أجيال طالعة يتهيأ من بينهم قادة يتميزون بجدارتهم، كما يقول المربي المصري محمد لبيب النجيحي سنة ١٩٨٢ في هذا المجال: «المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتسد حاجة من حاجاته الأساسية. وهي تطبّع أفرادها تطبيعاً اجتماعياً يجعل منهم أعضاء صالحين للمجتمع».

التربية الرياضية يجب أن لا ينظر إليها كحاشية تتصل بالمدرسة أو النادي كعمل ثانوي أو نشاط ترفيهي يأتي بعد عناء الدرس. بل يجب أن ينظر إليها كمظهر متكامل لفكرة تربية الفرد من جميع جوانبه. وعندما يصبح هذا الإدراك عن طبيعة

التربية الرياضية متأصلاً ومقبولاً عند الجميع، فمن المرجح أن نتوقع تقدماً في البيئة الإنسانية وأن نتحسس بالتالي أهمية مفهوم التربية الرياضية ووظيفة المدرسة من النواحي التربوية - التعليمية والتثقيفية التي وجدت أصلاً من أجلها لمساعدة المتعلم على تحقيق ما يلي:

- تفهم العلاقات الاجتماعية ومزاولتها.
- اكتشاف سلوكه الفردي وتوجيه ذلك السلوك بالاتجاه الصحيح.
- غرز عادات التفكير المنطقي وتعزيزها.
- تعويد الطالب على الأنشطة المفيدة والهادفة.
- اكتشاف القدرات والقابليات الكامنة عند الطالب وتطويرها.
- السعي إلى بناء جسم سليم عند الولد وتنمية سلوك عقلي طبيعي.

من هذه المنطلقات والمبادئ الأساسية يصبح من السهل بمكان تحديد أهداف وأغراض التربية الرياضية في نطاق العمل المدرسي، التي أصبحت تكوّن جزءاً أساسياً من التربية العامة. كما وأن إدخالها في صلب مواد التدريس يجعل منها وسيلة صالحة للترويح وحافزًا للنشاط. فيُقبِل التلاميذ بعد درس الرياضة على العمل المنتج باندفاع شخصي متزايد.

وهكذا أصبح الاهتمام بنشر الوعي الرياضي السليم والإتاحة لكل فرد في المدرسة ليشارك في لون أو في آخر من ألوان النشاط الرياضي جزءا من فلسفة المدرسة تجاهر بها وتضعها على أولى صفحات برنامجها السنوي.

وتنقسم النشاطات الرياضية في المدرسة إلى عدة أقسام وفقا لميول التلميذ ورغباته وحاجته إلى نشاط معين يفضله عن نشاط آخر. ولما كان من المعروف والشائع أن المظهر المحبّب إلى نفس كل فرد في جميع هذه النشاطات هو المباريات والبطولات والدورات الرياضية على اختلاف أنواعها، سواء أكان الفرد ممارساً أم

متفرجاً، فإن المدرسة تسعى إلى تشجيع هذه الممارسات وبرمجتها والإشراف عليها بشكل مباشر.

ولما كان نجاح أي مشروع يتوقف على مدى حسن تنظيمه وإدارته وتنفيذه، كان من المحتم على المدرسة أن تضع برنامجاً متكاملاً يحقق الهدف التربوي والاجتماعي المنشود. وهذا البرنامج يتضمن على سبيل المثال العناصر الأساسية التالية:

١- برنامج التربية الرياضية التعليمي للسنة الدراسية بكاملها.

٢- برنامج النشاطات الرياضية بعد الدوام الرسمي للسنة الدراسية.

٣- برنامج النشاطات التي لها علاقة وارتباط بالرياضة مثل:

أ - التربية الصحية.

ب- الإسعافات الأولية.

ج- التربية العلاجية.

د- التربية الاجتماعية.

وباختصار فإنّ التربية الرياضية المتطورة في مفهومها التربوي يجب أن تتمشى مع نظريات المجتمع وتطلعاته؛ كما أن درس التربية الرياضية يجب أن يبنى على أساس ميول الفرد ولا يصح أن يكون الغرض منه تكوين التلميذ جسمانيا فقط، بل توجيهه إلى النواحي الاجتماعية والعقلية والخلقية والوطنية، التي تكسبه الخلق الرياضي الرفيع والمهارات الحركية والعادات الصالحة والصفات الحميدة، على أن تعتمد الدروس الرياضية الأسس التالية:

- التمشي مع قدرات التلاميذ العقلية والجسمانية والنفسية.
- تعليم التلميذ تأدية عمل ما، كقدرة أو مباراة أو صلة اجتماعية.

- أن يكون الغرض من الدرس مسايرة حاجات المجتمع والبيئة المحلية.

- أن يشمل الدرس التلاميذ جميعهم مهما اختلفت قدراتهم وكفاءاتهم.

ونستطيع القول بهذه المناسبة ان التربية الرياضية في مفهومها الشامل لا تعني فقط المباريات التي تشاهدها على الطبيعة، أو عبر شاشات التلفزيون، إنما هي في واقعها عملية تربوية - تثقيفية تهدف إلى تربية النَّشْءِ الجديد عن طريق الأنشطة الرياضية التي تمثل ميادين متداخلة في الحياة العملية يعد فيها الشباب بما يؤهله للحياة العامة، فيكتسب السلوك النظامي والخلق الاجتماعي، ويزود بالقيم الروحية والمبادئ الوطنية جنبا إلى جنب مع اكتساب الصحة والقوة والقدرات التي تمكنه القيام بواجبه المقدس نحو نفسه و وطنه ومجتمعه.

رابعا : الاستنتاجات والتوصيات.

إن التربية الرياضية المدرسية التي نطمح إليها، لا بد وأن تحقق مجموعة أهداف وأغراض تتمحور بطبيعتها حول محورين أساسيين:

محور جسمي - بدني، ومحور نفسي - خلقي.

حيث يسعى المحور الأول إلى تحسين الكفاءة الفيزيولوجية عن طريق تنمية القوة الجسدية وَتَحمُّل المصاعب والمرونة وضبط الوزن.

كما يسعى المحور الثاني إلى تحسين الكفاءة النفسية وتهذيب الخلق وتنمية الشعور بالمواطنية الصالحة وتعزيز الثقة بالنفس والتخلص من الإجهاد والتوتر وتنمية القدرات الذاتية والعلاقات الإنسانية.

أما دور المؤسسات الاجتماعية بوجه عام، والتربوية بوجه خاص فهو لا يقل أهمية عن دور الدولة في تحقيق أهداف رياضية مباشرة عبر برامج المدرسة حيث

تسعى هذه جميعاً إلى العمل على تحقيق أهداف مكملة للهدف العام التي ترسمه الدولة في سياستها التربوية. ومن أبرز تلك الأهداف:

- **هدف مهاري - حركي:** (Psycho-Motor)

يرمي إلى تحقيق التوازن الجسمي واللياقة البدنية والرشاقة والسرعة والتوافق في الحركات، بالإضافة إلى:

- تنمية الإدراك الحركي عن طريق تنمية الاحساسات المختلفة كإدراك البعد الجسدي والنشاطي، وكيفية التحكم بالجسم في ضوء معطيات المحيط الطبيعي المباشر.

- تطوير مهارات الألعاب الرياضية، وفي طليعتها الألعاب الجماعية والفردية.

- **هدف معرفي - إدراكي:** (Cognitive)

يرمي إلى اكتساب المعارف والمفاهيم المرتبطة بحركة الإنسان وإمكاناته في المشاركة الناجحة في النشاط البدني والرياضي.

وهذا الهدف يتطلب معرفة تكوين الإنسان بيولوجياً وفيزيولوجياً ووظائف الأعضاء وعلاقته بمحيطه ومعرفة نوع الغذاء الذي يجب أن يتناوله، و آثار التدخين على صحته ومعرفة قواعد الحركات الجسمية الصحيحة، وعلاقة المراحل النمائية بعضها بالبعض الآخر، ومعرفة تأثير النشاط الجسمي على السلوك الصحي والاجتماعي واللياقة البدنية.

- **هدف أخير رياضي - اجتماعي:**

يرمي هذا الهدف إلى تحقيق النمو الاجتماعي وتنمية الاتجاهات الاجتماعية والإنسانية السليمة عن طريق:

- المشاركة في النشاط الرياضي والاجتماعي.

- التفاعل والتكيف مع الآخرين.

- التعاون والتنافس مع الآخرين.
- معرفة أصول القيادة والتبعية.

أخيراً وليس آخراً، ما علينا كمواطنين ومسؤولين إلا التمرس بمسؤولياتنا المهنية، ومواكبة الاتجاهات الرياضية: إن على الصعيد الوطني أو الصعيد العالمي وتشجيع الأنشطة الرياضية التي تجريها مدارسنا ومؤسساتنا التربوية والاجتماعية وبث الروح الرياضية في ناشئتنا بهدف خلق جيل جديد صحيح الجسم والعقل ليكون في خدمة لبنان.

المصادر العائدة للفصل الخامس
التربية الرياضية وعلاقتها بالتربية العامة ودور الرياضة المدرسية

١- وزارة التربيـة الوطنيـة والفنـون الجميلـة، المديريـة العامـة؛ استخدام الوسائل السمعية - البصرية لاغراض تربوية تثقيفية مع انشاء شعب فنّيَة اختبارية للتربية الرياضية.

٢- وزارة الشباب والرياضة؛ تخصيص اكثر من حِصَّة اسبوعية للرياضة المدرسية في صلب مناهج التعليم.

٣- وزارة التربية الوطنية - المديرية العامة؛ اعطاء التربية الرياضية تقبلاً نسبياً في نظام التعليم العام.

٤- عطيـة، دكتـور نعيـم؛ «الارتبـاط العضـوي والتكامل الوظيفي بين التربية الرياضية والتربية العامة»؛ دراسة غير منشورة، الجامعة الاميركية في بيروت، ١٩٦٦.

٥- د. غالب، حنا؛ «التربية الرياضية وتقوية الجسم ومساعدته على النمو المُتّزِن». من كتابه: «التربية الصحيّة والرياضية» في مناهج التعليم ١٩٧٠.

٦- خوري. د. عصام، (وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة ١٩٨٢ - ١٩٨٥)؛ محاضرة عن لبنان والرؤى التربوية، جامعة الروح القدس - الكسليك، بناء الانسـان الاخـلاقـي ودور التربيـة الـريـاضيـة في خلق المواطن الصـالـح - الخميس ١٩٨٢/٢/١٠.

٧- المؤتمر الوطني الاول للرياضة في لبنان مع محاضرات أُلقِيت في نادي جمعية متخرجي الجامعة الاميركية في بيروت باشراف لجنة الألعاب والرياضة بيروت ١٨ آب ١٩٩٢.

الفصل السادس

مجالات التربية للجميع

توطئة:

في تسليط الأضواء على موضوع «التربية للجميع» تواجهنا، عدة أسئلة حول القصد من هذه العبارة: مفهوما ومضمونا ونهجا وأسلوبا. فالتربية في معناها الواسع تتجاوز حدود الإعداد للحياة، لتصبح وكأنها الحياة بحد ذاتها.

وإذا ما عدنا إلى بعض المراجع الأساسية حول الموضوع لنستأنس بشرح لهذا المفهوم فإنّنا نعثر في أكثر من وثيقة ومرجع على بعض الشروحات المتداولة، ومنها تأمين حاجات «التعليم الأساسية» كما وردت في مؤتمر عمان، الأردن سنة ١٩٨٩ والمؤتمر العالمي حول «التربية للجميع» في جومتيين تايلاند (آذار ١٩٩٠) الأمر الذي يستدعي منّا التعريف بأبرز المصطلحات المرتبطة في صلب الموضوع تبسيطا وتوضيحا لَهذه المفاهيم على الوجه التالي:

أولا : المصطلحات الأساسية المعتمدة في الدراسة.

أ- **التعلُّم**: عبارة عن سلسلة عمليات اكتساب المعارف والمهارات والقناعات والقيم، تمهيدا لترجمتها إلى عناصر سلوكية عند المتعلم.

ب- **فرص التعلم**: وهي المجموعة الواسعة المستمدة من مناهج التعليم بهدف تنظيمها وتبويبها وفق مُسلّمات وأُولويات لاعتمادها في العملية التعليمية.

ج- **التربية الأساسية**: تعني توفير فرص التعلم المعدَّة لتأمين حاجات المتعلمين وفق قدراتهم العقلية وسلوكهم الاجتماعي.

د- **التربية للجميع**: عبارة عن توفير التربية الأساسية لجميع الطلاب وفق مستواهم العقلي والجسدي.

هـ- **تنمية الموارد البشرية**: تعبير يُشير إلى تعزيز قدرات الأفراد للإسهام في النمو الاجتماعي والاقتصادي والحفاظ عليه.*

نخلص من ذلك، إن هذه التعاريف والمصطلحات هي نسبية في المكان والزمان، وأنها تتكيف والنظام التربوي المعتمد في المجتمع. وأنه بقدر ما يكون النظام التربوي مُعَافاً وسليماً بقدر ما يكون مفهوم التربية للجميع واضحاً ومبسطاً.

---

* أطروحة دكتوراه جورج المر:
- التخطيط التربوي لتنمية الموارد البشرية: « أطروحة دكتورا دولة » وأنجزت في جامعة ولاية ميشيغان - الولايات المتحدة الأميركية عام: ١٩٦٦

- Educaional Planning for the Development of Human Resources in Lebanon a PHD Thesis obtained at Michigan State University, Lansing, Mich. U.S.A. 1966.

وبقدر ما يكون النظام مترجرحاً وهزيلاً بقدر ما تكون عبارة «التربية للجميع» ضعيفة ومهزوزة.

انطلاقاً مما تقدم أعلاه من مواقف ومعطيات، أين نقف في لبنان وعلى وجه التحديد في نظامنا التربوي؟ وإذا ما افترضنا أن مفهوم «التربية للجميع» هو عبارة من مجموعة عمليـــات، وإجراءات تربوية – تعليمية تثقيفية متفاعلة ومتداخلة مع بعضها البعض هادفة إلى النهوض بالإنسان، «كل الإنسان»، طفلاً كان أم يافعًا أم راشداً، من واقع معين إلى واقع أفضل عن طريق مساعدته على تحقيق ذاته وفق قدراته الجسدية وإمكاناته العقلية داخل المؤسسة التربوية أو خارجها حيث يصبح هذا الإنسان العضو الفاعل في المجتمع والمواطن الصالح. عندها يمكن أن نقول أن «التربية للجميع» هي تطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص التربوية في مناخ ديمقراطي معافى وسليم، حيث تصبح التربية للجميع ورشة عمل مستمرة أكثر منها موضوعا أدبيا وشاعريا.

ثانيا : تحديد مفهوم اللغة العربية الأساسية.

اللغة العربية، محكية كانت أم مكتوبة، هي اللغة الأم، نتداولها في حياتنا اليومية ونتخاطب من خلالها (بالإضافة إلى لغات أجنبية أخرى). كما نعلمها لأولادنا في المؤسسات التربوية ومعاهد التعليم العالي.

والسؤال المطروح دائماً في هذا المجال (وكأنه القضاء والقدر) ومن زاوية تربوية – تعليمية: هل نستمر في تعليم هذه اللغة: جيلا بعد جيل: استقراء واستنتاجا، تحليلا وتركيبا، قياسا واقتباسا، تفسيرا واجتهادا، دونما النظر في أي تعديل أو تطوير في المنهج أو في الأسلوب.

هل فعلا بدأنا، أو سنبدأ في المستقبل القريب في اعتماد ورشة العمل في

النهوض بورشة العمل التربوي باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة؟ هل فعلا بدأن جديا نتعاطى مع مشروع اللغة العربية الأساسية بجدّية؟ كيف نعرِّفُه؟ أهدافا وغايات؟ وما هي الإجراءات العملية الكفيلة بالتنفيذ؟

المقصود تحديدا بالنسبة للعربية الأساسية، تبسيط اللغة في تعليمها لتلامذة المرحلة الابتدائية، وصولا فيما بعد إلى مراحل متقدمة في السلم التعليمي. حيث تعتمد نصوص لغوية متحركة وفق مدارك التلاميذ، على أن تترك النصوص ذات الشكل الثابت والنهائي لتستخدم في مراحل تعليمية متقدمة.

ولمّا كنا قد أشرنا في موقع سابق الى أنّ اللغة العربية هي اللغة الأم المتداولة بصورة محكية ومكتوبة في نظامنا التعليمي، فلا بدّ من أن نجد الأساليب الحديثة التي تساعدنا على نقل تلك اللغة إلى تلاميذنا، أو بالأحرى على نقل التلميذ من اللغة العامية (المحكية) إلى اللغة الفصحى، ولا يمكن سدّ هذه الثغرة إلا من خلال استقصاءات ودراسات معمقة تتناول العامية اللبنانية والفصحى. كما تجدر الإشارة هنـا أنـه لـيس وارداً عـلى الإطـلاق تبسيـط اللـغـة ولا خـلـق لـغـة محدّدة المفردات ومختصرة التراكيب، أو تغيير في بنيتها، أو إصلاح اللغة بحجة تيسيرها والوصول إلى لغة مصطنعة أو دخيلة.

الغاية إذن من تحديد مفهوم اللغة الأساسية تكمن في تسجيل التغيير الذي طرأ على ما كان كثير الشيوع في حال وجوده، وصف علمي منطلق من النصوص المتوافرة لاستخدام المعلومات الثابتة، وإعطاء الصورة الدقيقة عن الواقع الراهن للغة العربية ، وذلك بهدف الرغبة الصادقة لمواكبة التطور العلمي والحتمي لكل لغة حيّة ومجاراة لروح العصر.

ثالثا: تنمية النشاطات الاجتماعية الموازية للعمل التربوي.

انطلاقا من المبدأ الهادف إلى نشر فكرة استمرارية العمل التربوي، داخل المؤسسة التربوية أو خارجها، وذلك بغية تقديم خدمات شاملة تتناول مختلف القطاعات والنشاطات من ثقافية واجتماعية ومهنية وزراعية وطبية وهندسية بحيث يؤدي هذا المناخ إلى تحريك الطاقات البشرية الكامنة في البيئة القروية، وإلى تعاون بين مختلف العناصر التي تؤلف هذه البيئة.

ورغبة في إيجاد خدمات للأفراد تنبع في الأساس من مشاركتهم الفعلية والمباشرة في تأمينها، حيث يؤدي تنفيذها إلى منافع متبادلة ومشتركة، وإلى تقوية الحس الوطني والاجتماعي المتعلق بالأرض.

وبغية اعتماد خطة وطنية تؤدي إلى تحقيق أهداف التربية الاجتماعية وفق المبادئ الأساسية التالية:

- احترام العمل اليدوي.
- تشجيع المواهب الخاصة.
- تأمين التنظيم اللازم لاشتراك المواطنين في النشاطات الإنمائية.
- استخدام أوقات الفراغ بنشاطات خلاقة وهادفة على سبيل المثال ما يورد أدناه.

كان لا بد، والحالة هذه، من وجوب اختبار نشاطات تتناول بالضرورة حقولا تعود إلى :

- التربية العائلية في البيت والموجبات التي تقتضيها على مختلف المستويات،





حفلة تخرج طلاب فرع الجامعة الاميركية بحضور الدكتور شارل مالك، سنة ١٩٨٤.



رئيس مجلس امناء الجامعة الاميركية كالفن بلمبتون في زيارة للدكتور جورج فريحه، مدير فرع الجامعة الاميركية، ١٩٨٥.



افتتاح مكتبة فرع الجامعة الاميركية في الاشرفية ويظهر في الصورة نايلة معوض، السيدة فريحه، حبيب افرام، د. فريحه، ١٩٨٥.

لجهة تأمين المواد الغذائية وأعمال الإدارة ، وتنمية المهارات اليدوية التي تسهم في سد حاجات الأسرة.

- النشاطات المهنية لجهة تعويد الصغار والكبار على الأعمال في حقل التطبيقات العملية، وفي حقل تنمية المواهب لجهة إظهار الميول العائدة لمختلف فروع التعليم المهني والتقني.

- تنمية الشعور الإبداعي لدى الفرد وتعويده على البحث والاستمرار في التثقيف الذاتي، وعلى حسن استعمال أوقات الفراغ لممارسة نشاطات تسهم في تهذيب الشعور الجمالي لدى الإنسان.

- استمرارية التعليم على مستويات مختلفة، وبالتالي وجوب تدخل المعلم في تدريس بعض المواد النظرية، لا سيما بالنسبة إلى النشاطات العائلية.

رابعا: استخدام الوسائل السمعية - والبصرية لأغراض تربوية - تثقيفية.

يمكن القول تحت هذا العنوان أن الساحة اللبنانية جُوبهت إعلامياً، خاصة على صعيد الإعلام المرئي والمسموع و المحمول، وعبر جميع الوسائل التي كانت شبه حلم أن يصبح لدى اللبناني كل هذه الوسائل والتقنيات الحديثة التي أحدثت تغييرا جذريا في الحياة الاجتماعية والاقتصادية للمواطن اللبناني.

وفي خضم هذه الموجة العارمة المتمثلة بالوسائل السمعية البصرية قد أحدثت شرخا قويا في التركيبة الاجتماعية - الاقتصادية، إن على صعيد الوطن، أو المواطن. لقد حولت هذه الهجمة الخطرة سلوك المواطن اللبناني على كافة المستويات، حيث انتقلنا (جماعةً وأفرادًا، صغارا وكبارا، أغنياء وفقراء) من عصر إلى عصر، (وبصورة مفاجئة) من عصر الكهرباء إلى عصر الليزر (Leisor). صحيح أن الآلة

السمعية – البصرية سهلت علينا التواصل واختصرت المسافات وسهّلت التعامل مع المؤسسات العامة والخاصة لتصبح الآلة سيدة الموقف، خاصة عبر الهاتف الحمال والجوال: هذا الشيطان الصغير الذي دخل إلى منزل كل مواطن دون خيار أو خفر. فكانت له الجوانب الإنسانية، والخصوصية يستخدمها في تسهيل حياته، وتسريع إنجاز مهامه واعماله. كما كانت لهذه الآلة الوجه السلبي، خاصة على مستوى الناشئة من طلاب مدارس وجامعات في عدم التمكن من السيطرة على جنوح هذه الآلة ليتمكن من اقتناص إرادة هذه الناشئة عبر المسلسلات الأجنبية. إنها تصادر قوى الأطفال وإرادتهم، واضعة بين أيديهم سلاحا قاتلا حيث تتحمل المدرسة، كما العائلة، قوننة عمل الآلة وإبعادها عن تصرف الأبناء، كما أن المسؤولين عن وسائل الإعلام يتحملون الكثير من المسؤولية.

ولا بد من التعايش مع هذه الآلات السمعية – البصرية، مع التنويه على الجوانب الإيجابية في استخدامها وعلى أكثر من صعيد. استنادا إلى المعطيات الأساسية التي نوردها فيما يلي على سبيل المثال، لا الحصر:

- لقد أثبتت الاختبارات العالمية التي جرت في حقل التلفزيون المدرسي بصورة خاصة، والتلفزيون التربوي بصورة عامة، فعالية استعماله كوسيلة هامة في الإسهام برفع مستوى التعليم، خاصة لجهة إفساح المجال في إدخال التقنيات المختلفة إلى مجموعات من غرف التدريس، حيث يتعذر وضع جميع الإمكانيات العلمية والتقنية بتصرف التلاميذ.

- يؤدي التلفزيون المدرسي بحدّ ذاته إلى توطيد طرائق التدريس ونشرها على جميع المستويات. وكذلك حل مشكلات عديدة تواجه المؤسسات المعنية أثناء تنفيذها مناهج تعليمية مختلفة.

- يعتبر التلفزيون المدرسي من الوسائل التعليمية المكملة للكتاب المدرسي.

- تسعى الإدارة التربوية في لبنان لرفع مستوى تدريس اللغة الأجنبية المعتمدة

في المدارس الرسمية، كما المدارس الخاصة، عن طريق إدخال الوسائل السمعية – البصرية، كأسلوب ناجح وفعّال لهذا الغرض.

- اعتماد طريقة إعطاء الدروس النموذجية المتلفزة بتدريب أفراد الهيئة التعليمية على تدريس اللغات والعلوم والرياضيات.

- تدريب طلاب دور المعلمين والمعلمات على استخدام التلفزيون المدرسي داخل الصف بعد تخرجهم. ولتأمين هذا الغرض يقتضي تدريب المعلمين في الصفوف الابتدائية و المتوسطة لرفع مستواهم وأدائهم التعليمي من جهة، وجعلهم قادرين على اعتماد التلفزيون المدرسي من جهة ثانية.

- اعتماد برامج تلفزيونية وإذاعية وتعميمها على جميع المدارس الرسمية ودور المعلمين والمعلمات واستخدامها في المراحل الأولى التلفزيون المغلق (Close- Circuit TV) والأشرطة المغنطة. وقد لاقت التجاوب الإيجابي من قبل المعلمين والتلاميذ.

في مطلع السبعينات قامت المديرية العامة للتربية الوطنية بالتعاون والتنسيق مع المديرية العامة للتعليم المهني والتقني بمبادرة تربوية رائدة ترمي إلى الجمع بين التعليم الأكاديمي من جهة والتعليم الفني – التقني من جهة ثانية، حيث توصل هذه المبادرة فيما بعد إلى إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة.

وقد أنشئت لهذا الغرض في بعض الثانويات الرسمية شعب فنيَّة غايتها اختبار تنويع التعليم في المدرسة الثانوية الواحدة بين تعليم أكاديمي يهدف إلى البكالوريا اللبنانية في التعليم الثانوي وإلى تعليم فني يوصل إلى البكالوريا الفنية.

ولما كان المركز التربوي، من خلال الصلاحيات المنوطة به يشرف فنيًّا على هذا النوع من الاختبار،

ولما كانت المديرية العامة للتعليم المهني والتقني هي الإدارة المختصة في حقل رعاية فروع التعليم المهني والتقني ونشرها، فضلا عن مسؤولياتها في إجراء الامتحانات الرسمية،

ولما كانت المديرية العامة للتربية الوطنية تشرف إداريا على هذه الشعب لوقوعها ضمن المدارس التابعة لها،

ولما كانت المراجع التربوية المختصة تعمل في ذاك الحين على إعادة تنظيم التعليم المهني والتقني، ولا سيما للمرحلة الفنية منه بحيث تصبح مدة الدراسة ثلاث سنوات، بدلا من مرحلتين متواليتين تمتد كل منهما على سنتين دراسيتين: BT1- BT2،

وبعد مشاورات وبناء قناعات بين المراجع المعنية في هذه الأجهزة تم التوصل إلى إنشاء مشروع مشترك بين:

- المركز التربوي للبحوث والإنماء.
- المديرية العامة للتعليم المهني والتقني.
- المديرية العامة للتربة الوطنية.

الغاية منه تسيير الشعب الفنية في الثانويات الرسمية واختبار مدى فعاليتها التعليمية ومردودها التربوي والاقتصادي، بحيث تضم هذه الشعب أكبر عدد من الاختصاصات الفنية الممكنة.

وقد لاقى تنفيذ هذا المشروع، في بعض الثانويات إقبالا شديدا من قبل الكثير من الطلاب، الذين يبدو للوهلة الأولى، أنهم لا يستطيعون متابعة تحصيلهم الأكاديمي بعد نيلهم الشهادة المتوسطة، ولا يستطيعون، أو هم لا يرغبون لأسباب نفسية ومجتمعية الانتساب إلى مدارس التعليم المهني. (وهذا واقع اجتماعي خاص بالتلميذ اللبناني الذي ينظر نظرة خاصة إلى هذا النوع من التعليم).

فقد جاءت هذه التجربة لتحل الكثير من المشكلات التربوية والاقتصادية كما أظهرت الدراسات التعليمية التي أجراها اختصاصيو المركز على هذه الشُعَب بعد انقضاء سنتين على الاختبار، الأمر الذي يشير إلى مدى إمكانية ربط التعليم

الأكاديمي بالتعليم الفني في نطاق المدرسة الثانوية الشاملة، وهذه التجربة التي توقفت بسبب الأحداث حريَّة بالمتابعة والتقييم.

خامسا: أي دور يمكن أن يتولاه النظام التربوي حاضرا ومستقبلا في هذا المجال؟

في سياق هذا العرض الموجز تسنى للمركز التربوي، وطيلة العقدين الماضيين المتزامنين مع تأسيسه، من أن يلعب أكثر من دور ويبني أكثر من موقف في مجال «التربية للجميع»، فبالرغم من الظروف الصعبة والقاسية التي عصفت بالبلاد طيلة سبعة عشر عاما، وكأنها جاءت لتأكل من رصيد المركز وتأتي على ما بني في السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من تأسيسه.

غير أن المركز التربوي، وقد استدرك ما يحاك للوطن من مؤامرات، وما يخطط للتربية من مطبات، حافظ على وحدته ورص صفوف العاملين في نطاقه، مواجهاً التحديات المصيرية، مواكباً الاتجاهات التربوية المعاصرة، مشاركاً في أكثر من مؤتمر تربوي ومساهماً في أكثر من حلقة دراسية كانت تقام أما في لبنان أو في الخارج.

نذكر في هذا المجال، على سبيل المثال لا الحصر، نشاطين تربويين أقيما محلياً، وآخَرَين إقليمياً شارك فيهما المركز بشكل مباشر، ويمكن تلخيص ما جاء في هذه المؤتمرات، وما ينعكس على موضوعنا بالذات وفق ما يلي:

النشاط الأول : وقد جاء من خلال المؤتمر الوطني السابع للإنماء حول تكوين البنية الأساسية للتقدم العلمي والتكنولوجي الذي عقد في بيروت خلال تشرين الثاني ١٩٧٣ بين المركز التربوي وندوة الدراسات الإنمائية في لبنان منطلقاً من الأسس التالية:

- تحقيق التوافق بين التربية والإنماء في لبنان.

- تطبيق العلم والتكنولوجيا في إنماء لبنان كعامل مسرّع لإنمائه.

- تكوين البنية الأساسية للتقدم العلمي والتكنولوجي، الذي يقتضي تكوين البنية التربوية تكويناً إبداعياً وتوجيهياً علمياً وعقلانياً.

- توعية المواطنين اللبنانيين على أهمية الأبحاث العلمية ونتائجها الإيجابية.

النشاط الثاني: تمحور حول مفهوم التجديد في التربية في البلاد العربية في إطار الحلقة الدراسية التي عقدت في بيروت في أيلول ١٩٧٤، في مبنى مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلدان العربية وأهم ما شمله جدول أعمال الحلقة تمحور حول موضوعين أساسيين:

الأوّل : تسليط الأضواء قضايا التربية والتعليم في البلاد العربية في ضوء تقرير لجنة اليونسكو الدولية لتنمية التربية وكيفية تجديد التربية في البلاد العربية.

الثاني: تكوين نظرة شاملة تهدف إلى استكشاف المستقبل البعيد وما يحمله من تغييرات عميقة في ميدان التربية من خلال التربية والتنمية بصورة عامة،والتربية والتغير الاجتماعي، وما هي الحلول المناسبة.

النشاط الثالث: كان إقليمياً، وقد تمحور حول «التربية غير النظامية» من خلال مؤتمر تربوي عقد في عمان - المملكة الأردنية الهاشمية، خلال تشرين الأول ١٩٨٩، قد شارك فيه رئيس المركز مباشرة مع أحد أخصائي المركز التربوي، وقدما دراسة عن الواقع التربوي في لبنان و واقع التعليم غير النظامي بالمقارنة مع التعليم النظامي.

النشاط الرابع: كان إقليميا أيضا، وقد تمحور حول مفهوم «التربية للجميع» وقد جرى في عمان خلال تشرين الثاني ١٩٨٩، وهو المؤتمر التمهيدي للمؤتمر العالمي حول التربية للجميع الذي عقد لاحقا في جومتين - تايلاند في آذار ١٩٩٠ وقد شارك رئيس المركز التربوي في هذا المؤتمر مع وفد رسمي من لبنان.

ونحن اليوم نتابع نشاط هذا المؤتمر ونقيّمه من زاوية ما نقوم به في الإطار اللبناني.

في ضوء هذه الخبرات التراكمية التي اكتسبها المركز عبر السنين والأدوار التي تمرس بها في مجال «التربية للجميع»، وعلى أكثر من صعيد. وأخذا بعين الاعتبار الأهداف العامة الصادرة عن الإعلان العالمي حول التربية للجميع على أثر مؤتمر جومتين - تايلاند في آذار ١٩٩٠ والمتمحورة حول تمكين كل شخص - سواء كان طفلا، أم يافعا أم راشدا - من الإفادة من الفرص التربوية المصمّمة على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعلم، وما تتضمنه هذه الحاجات من وسائل التعلم الأساسية (قراءة كتابة تعبير حساب...) والمضامين الأساسية للتعلم، مع كل ما يتبع ذلك من مبادئ ومفاهيم وعمليات ترمي جميعا إلى مساعدة الإنسان على تحقيق ذاته....

وبالمقارنة مع ما يجري على الساحة اللبنانية- تربويا - بوجه عام، وما يقوم، أو يمكن أن يقوم به المركز التربوي بوجه خاص، يمكن القول:

أولا : الإقرار بصعوبة التكهن بما يمكن أن يكونه الوضع مستقبلا، وأن نبني مشاريع يصعب تحقيقها.

ثانيا : التسليم بأنه لا يمكن مواجهة المستقبل دون تخطيط واعٍ وهادف، إذ لم يعد مقبولا أن ترتجل الأمور، أو يترك تنفيذها للصدف.

ثالثا : التأكيد على أن أي عمل تربوي ترسمه الدولة وتخطط له، يجب أن يندرج في نطاق خطة النهوض التربوي لآفاق الألفين.

استنادا إلى هذه المسلمات الأساسية يصبح لزاما على المركز التربوي للبحوث والإنماء، بعد أن أنجز الخطة التربوية ورفعها إلى المسؤولين على أعلى مستوى عبر سلطة الوصاية. وإن هذه الخطة هي اليوم موضوع دراسة وتحليل وتقييم من قبل لجنة وزارية يرأسها وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة.

كلمة ختامية:

من البديهي إذن أن يندرج موضوع التربية للجميع تحت عنوان الخطة التربوية أو ما يعرف بخطة النهوض التربوي، هذه الخطة المستندة إلى مرتكزات وطنية، المنطلقة من سياسة تربوية، وقد التزمت في صلب أهدافها اعتماد مبدأ تكافؤ الفرص التربوية، من خلال الإعلان عن التعاون والتنسيق مع هيئات عمل تطوعية في سبيل تعليم الكبار ومحو الأمية المهنية وإعداد برامج خاصة للمتفوقين من التلاميذ في جميع مراحل التعليم، وبرامج أخرى تتكيف وحاجات المعاقين، وكذلك بناء مناهج متطورة تتجاوب و روح العصر، وإعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة للتمرس في رسالتهم التعليمية، وتأليف كتب مدرسية تترجم روح المناهج نصوصا أدبية ومعادلات رياضية، معتمدين في التدريس منهجية «التربية الشاملة» وإمكانية دمج منهجيتها في مرحلة التعليم الابتدائي.

جميع هذه الأمور إذا ما تحققت، أو على الأقل بعضها نكون قد خطونا خطوات أكيدة وثابتة نحو تحقيق مفهوم «التربية للجميع» في نظامنا التربوي في لبنان.

* لقد سبق لبعض الأنظمة التعليمية في العالم العربي ، ونخص بالذكر دول شمالي أفريقيا أن أجرت الكثير من التجارب والاختبارات على اعتماد اللغة العربية الأساسية في مناهجها التعليمية، يمكن الرجوع إليها عند الحاجة.

ملحق الفصل السادس: «مجالات التربية للجميع»

١- الميثاق العالمي حول «التربية للجميع» وهيكلية العمل لتأمين حاجات التعليم الاساسية» - تايلند، ٥-٩ آذار ١٩٩٠.

٢- د. فكتور بيلِه؛ مدير مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية. تقرير مُفصل حول نشاط المؤتمر الاقليمي تطبيقاً لمفهوم التربية للجميع في العالم العربي من ١٤ الى ٢٧ كانون الثاني ٢٠٠٠ في القاهرة.

٣- مكتب الاحصاءات، منظمة الاونسكو، وضع دراسة احصائية مُفصَّلة حول الانفاق التربوي الاجمالي في بعض البلدان العربية والقاء الاضواء على الفروقات بين كل دولة بالنسبة للتأشيرة المعتمدة.

٤- المر، جورج؛ التعريف بالمصطلحات الاساسية المعتمدة في الدراسة بالاستناد الى اطروحة الدكتورا التي حصل عليها من جامعة ولاية ميشيغان عام ١٩٦٦ بيروت، ص ١١٥.

الفصل السابع

التربية البيئية في لبنان:
مفصل حيوي في بنية المجتمع اللبناني

توطئة:

يعتبر موضوع البيئة بكل أبعاده وتفرعاته موضوع الساعة وكل ساعة. فلا غرو إن كثر الحديث عن هذا الموضوع منذ العقدين الأخيرين وتزايدت الحملات الدعائية والإعلامية وعُقدت الندوات العلمية والتربوية، وتكثفت الدراسات والأبحاث الميدانية وارتفعت الشعارات، وكأنها جميعا في سباق مع الزمن، مبدية حرصها على البيئة، مستكشفة أبعادها؛ محددة أغراضها، موضحة أهدافها، محذرة من المخاطر المحدقة بها.

تستوقفنا في خضم هذه الأحداث محطات ثلاث: اثنتان منها دوليتان، إن لم نقل «عالميتان»، والثالثة وطنية محلية، مع الأخذ بعين الاعتبار العدد الذي لا يحصى من المحطات والمواقف المماثلة، ربما كان لنا منها جميعا أكثر من درس وعبرة.

فالمحطة الأولى يعود تاريخها إلى مطلع السبعينات، وعلى وجه التحديد إلى حزيران ١٩٧٢، وهو تاريخ انعقاد المؤتمر الدولي الأول في استوكهولم بدعوة من الجمعية العامة للأمم المتحدة، وبحضور ممثلي ١١٣ دولة، إضافة إلى عدد كبير من المنظمات الدولية والجمعيات الإقليمية من رسمية وغير رسمية تنادت جميعا وتوافقت على وضع أسس للتعاون المستقبلي في مجال حماية البيئة.

والمحطة الثانية لا تزال حديثة العهد، ولمّ يجف حبر توصياتها بعد، حيث تداعى رؤساء الدول الكبرى إلى عقد مؤتمر عالمي فريد من نوعه، هو بمثابة

مؤتمر قمة عالمية، الغرض منه حماية الأرض. وقد عُقد هذا المؤتمر في الرّيو ودي جانيرو(Rio de Janero) في البرازيل في ربيع ١٩٩٢. حضره مندوبو ١٧٢ دولة تنادوا جميعاً لحماية الكوكب الذي نعيش عليه والتعاون على إنقاذه من الأخطار المحدقة به، وتهدّد كيانه.

أما المحطة الثالثة التي تتميز بطابعها عن غيرها، فهي وطنية محلية. وقد تمثلت بتوقيع بروتوكول تعاوني بين وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة و وزارة البيئة خلال الربيع الفائت من هذا العام، حيث تم التوافق بين الوزارتين المذكورتين، عبر البروتوكول الموقع، على وضع منهجية عمل تربوية – بيئية ترمي إلى تنوير المواطن اللبناني بوجه عام، والطالب بوجه خاص، وحمله على تفهم مضامين التربية البيئية من خلال ترجمتها إلى عناصر سلوكية يزاولها المواطن كما التلميذ في حياته اليومية.

جميع هذه المواقف والمحطات، إن دلت على شيء، فهي تدل على خطورة الموضوع وأهميته، إذ تكفي نظرة سريعة نلقيها على بعض الدراسات والأبحاث التي قام بها رجال الاجتماع والاقتصاد والتربية والصحة والتغذية وعلماء البيئة والجغرافيا والجيولوجيا في أكثر من قطر من أقطار العالم خلال هذه الحقبة، لتبين لنا مدى أهمية الموضوع وخطورته في إبراز الدور الذي تلعبه البيئة في حياتنا المعاصرة، كما تبين في الوقت ذاته مدى المخاطر الناجمة عن عدم تفهم الإنسان لبيئته والعناية بها. هذه الظواهر الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية التي يتميز بها العالم الحديث على حد سواء في الدول المتطورة كما في الدول النامية، إن لم يتنبه لها الإنسان المعاصر، ويسعى إلى حماية البيئة التي يعيش فيها، فالكارثة لا بد أن تقع.

نخلص من كل ذلك إلى طرح سؤال بسيط، لا بل مُبسّط؛ بعد هذه المؤتمرات العالمية والندوات والدراسات «البيئة إلى أين»؟ هل يكفي أن يكون لنا مؤتمر هنا ودراسة هناك وندوة هنالك لتصبح البيئة في منأى عن المخاطر المحدقة بها؟ هل نكتفي بالمواعظ والتوجيهات لتغيير سلوك البشر؟ أين نقف من الموضوع على الساحة اللبنانية؟

بالواقع، وعبر نظرة بانورامية إلى الموضوع يواجهنا الواقع المأساوي في الطبيعة: جبال وتلال من النفايات والقمامة تحيط بنا من كل حدب وصوب، أضف إلى ذلك الأحراج والغابات المحترقة، والمعرضة للحريق ودخان المصانع الصاعد إلى الفضاء من كل اتجاه حتى يكاد يخنق الأنفاس. فكأني باللبناني يعيش إزاء هذا الواقع في عقدة التناقض، إن لم نقل في تناقض المنطق. هذا اللبناني الذي يأبى على نفسه أن يكون منزله في الداخل دون الحد المطلوب من المثالية: نظافة وأناقة وترتيبا إلى درجة أن مرأى القليل من الغبار على حافة الطاولة تزعجه وتثير اشمئزازه، هو هو يرضى وبكل طيبة خاطر أن يتجول نهاراً وليلاً في ربوع الوطن عبر حقول من النفايات العابقة بكل شذا الروائح دون أن يرف له جفن وكأني بهذا الإنسان وقد رسم الحد الفاصل بين ما هو مثالي داخل جدران منزله، وما هو واقعي خارج حدود المنزل. وهذه قضية فيها نظر، وهي برسم كل مواطن لبناني وكل مسؤول.

ما من شك أن الموضوع يتجاوز حدود الكلام والمجاملات ليدخل في صميم الضمير البشري وفي الوجدان. أو بالأحرى يتجاوز مضمون النصوص المكتوبة ليدخل في صلب النفوس المكبوتة، وهذا ما سنطلع عليه في الأقسام التالية من الدراسة.

أولا : التربية بما فيها البيئة والتعلم البيئي.

قبل الغوص في عمق الموضوع، لا بد أولاً من التوقف عند تحديد بعض المفاهيم الأساسية: وأبرزها مفهوم التربية، مفهوم البيئة ومفهوم التعلم البيئي بكل أبعادها ومضامينها ونتائجها.

التربية بمعناها الواسع هي عملية حياتية متكاملة ومتواصلة، تهدف إلى تكوين شخصية الإنسان منذ ولادته حتى اللحظات الأخيرة من حياته، مزودة إياه بالمعارف والخبرات والمفاهيم والمواقف والميول والقيم المستمدة جميعا من التراث

الثقافي والحضاري لدى المجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه.

والتربية بمعناها العملي الإجرائي هي إعداد للحياة، إن لم تكن الحياة بكل معانيها وأبعادها. وهي عملية نمو وتكامل، ما دام الإنسان ينمو ويتكامل.

كما أن التربية تتنوع وتتشعب ما دامت هناك تنوعات حياتية وتشعبات إنسانية. فلا غرو أن تتفرع التربية وتنتظم تحت عناوين معينة كالتربية الدينية والتربية الصحية والتربية البدنية والتربية البيئية، وكذلك التربية الجنسية.

وما يهمنا في هذا المجال، هو مدى ارتباط مفهوم التربية بالبيئة والدور الذي تلعبه من خلال ترجمة الأهداف التربوية إلى عناصر سلوكية عند المعلم تمكنه من التعرف بصورة أفضل على البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها.

فما هي البيئة وكيف يمكن تحديدها؟

البيئة بمفهومها العلمي المعاصر يمكن تحديدها في أطرها الوظيفية والعملية، فهناك البيئة الطبيعية التي تشكل إطار الحياة بما فيها من عناصر أساسية من اليابسة وماء وهواء وحرارة التي توفر الأرضية الصالحة لحياة الإنسان والحيوان والنبات.

وهناك البيئة الاجتماعية – الاقتصادية المكونة أصلا من تفاعل الأفراد والجماعات بعضها مع بعض انطلاقا من وقائع نفسية واجتماعية واقتصادية في إطار تفاعلي ضمن العوامل الطبيعية.

وهناك البيئة الروحية المعبّر عنها في علاقة الإنسان مع خالقه عبر معتقداته ومقدساته وقيمه وطقوسه الدينية و ممارساته اليومية.



د. جورج فريحه يستقبل السيد جان غراي سفير بريطانيا في زيارة فرع الجامعة الاميركية والى اليمين الدكتور سليم الضاهر، ١٩٨٦.



د. جورج المر مع الرئيس أمين الجميّل في زيارة المركز التربوي للبحوث والانماء، ١٩٨٦.



مع سفير مصر عسقلاني وعقيلته، ١٩٨٦.



عمداء ومدير فرع الجامعة الاميركية، سنة ١٩٨٧.

ثانيا: التربية البيئية بمفهومها الشامل.

فهي ليست نوعا من «التربية» أو «التعليم»، أو موضوعا آخر من ضمن موضوعات المناهج التعليمية. كما أنها ليست الاهتمام الأول لأحوال التعليم التقليدية أو غير التقليدية. أي بعبارة أدق، أنها ليست موضوعا مستقلاً بذاته، أو مادة دراسية منفصلة عن بقية المواد، بقدر ما هي مفاهيم وعمليات ترتبط عضويا وتتفاعل مع بقية مواد منهج التعليم من لغات وعلوم ورياضيات واجتماعيات وفنون، لتكوّن عند المتعلم القدرة على بناء المعارف والخبرات وتنمية القيم وتفهم الأفكار، من أجل الحصول على المهارة المطلوبة في حل المشاكل والتي تؤدي إلى فهم وتقدير للإنسان وثقافته وما يحيط به من طبيعة حية.

ومن شأن دمج هذه الجوانب من التعليم في عملية التعلم عبر المواد المنهجية، حتى واللامنهجية، أن يعطي المواقف التعليمية - التعلّمية دفعا جديدا في تحقيق أهدافها حيث تصبح هذه العملية منهجية عمل أكثر منها دروسا أكاديمية منفصلة بعضها عن بعض، حيث تؤدي إلى نوعية جديدة وآفاق أوسع وخبرة إضافية في نظامنا التربوي بوجه عام، وفي عمل المؤسسة بوجه خاص.

فمن بديهيات الأمور، أن التربية البيئية تستدعي تفعيل النظام التربوي في كافة مستوياته وتعديل مناهج التعليم وأساليب التدريس وطرق التقييم، وما إلى هنالك من تعديلات في الممارسات التعليمية والنشاطات الصفية واللاصفية. الاتجاه الآن إلى إعادة النظر في هذه مناهج التعليم. أما العنصر الأهم فيَرتكز على الدور الحيوي الذي تلعبه التربية في تفاعل الإنسان مع بيئته حيث يتمثل هذا الدور في مفاهيم أساسية، أبرزها: المعرفة، والخبرة، والمواقف، لتكوّن مجتمعة، بالإضافة إلى عوامل أخرى وراثية ومناخية، شخصية الإنسان المميزة. وقد عملت دور المعلمين والمعلمات، التي من شأنها أن تكمل دور البيت في تنمية شخصية الفرد عن طريق

تزويده بالمعارف والخبرات الأساسية والمهارات الضرورية في بناء المواقف والقيم ليصبح فيما بعد، بالإضافة إلى كونه معلم الأجيال، المواطن الصالح والعضو العامل في المجتمع.

من هنا اعتبرت دور المعلمين والمعلمات امتدادا للبيت في البيئة وامتداد للبيئة في المجتمع الأوسع. فهي تنمي في الطالب - المعلم منذ اللحظة التي ينتسب إليها تلك العلاقات الحميمة مع البيئة المباشرة، إن داخل الصف أو خارجه، خاصة في تنمية تلك العلاقات التي تنجم عبر الرحلات التربوية والاكتشافات العلمية.

أما المعلم، (وقد تخرّج من دور المعلمين والمعلمات)، فهو يعتبر العنصر المحرك والمثل الصالح في نقل التربية البيئية عبر مناهج التعليم والكتاب المدرسي والوسائل التعليمية إلى مدارك التلاميذ، محدثاً إثر ذلك، التغييرات السلوكية المطلوبة. إذ يمكن للمعلم الكفء المستوعب مادته والمدرك أهدافه أن يترجم كل هدف في الكتاب وعبر المؤسسة التربوية إلى عنصر سلوكي وموقف قيمي عند المتعلم. كما يمكنه أن ينطلق من جو الكتاب المدرسي ومناخ الصف في رحلات تربوية - تعليمية إلى البيئة المجاورة، أو البعيدة، المتمثلة إما بمعارض أو بمتاحف أو بمزارع أو بمصانع، معرفا الطالب بما يجري في المحيط الأوسع بأسلوب شيق ومنهج علمي. حيث تسهم هذه الخبرات في بناء شخصية المتعلم.

وكي يستطيع المعلم توجيه الطالب في هذا الاتجاه العملي وتنمية المهارات التي تمكنه من ممارسة حياته اليومية وحل المشكلات التي تعترضه، وَفّرت دور المعلمين والمعلمات للمعلم المناخ المناسب للتعرّف على البيئة التي يسكن فيها والعناصر التي تتألف منها تلك البيئة، كما عمدت إلى تزويده بالمعارف والخبرات والمهارات والأساليب التي من شأنها أن تساعده مستقبلاً على اكتشاف ميول الطالب ورغباته، وعلى معرفة توجيه هذه الميول نحو هدف معين.

وتحقيقاً لهذه الأهداف التربوية رسمت دور المعلمين والمعلمات للمعلم، عبر المناهج التعليمية المعتمدة في الدور، أهدافاً سلوكية تساعده على أن يكون معلماً

أفضل في تعليم مفاهيم البيئة عبر الدروس اليومية. ونذكر في هذا المجال، على سبيل المثال لا الحصر، أبرز هذه الأهداف التي تنطوي على صفات سلوكية تؤكد أن المعلم:

- يعرف موارد البيئة وإمكاناتها.
- يتفهم تفهما عميقا طرق العيش في تلك البيئة.
- يتعرف ميول الطالب اتجاهاته نحو البيئة.
- يُنمي مهارات الطالب اليدوية والحرفية.
- يختار المواقف المناسبة التي تتيح للطالب الاشتراك في النشاطات الاجتماعية.
- يتعاون مع الأهل في توجيه الطالب توجيها يتناسب وميوله ورغباته.
- يحبِّب الطالب بالبيئة التي يعيش فيها بواسطة نشاطات مختلفة مثل زراعة الأزهار وبناء أحواض السمك وما شابه.

وباختصار نقول، إن جميع هذه الخبرات والمهارات تتطلب من المعلم أن يتعرف أحوال البيئة التي يعيش فيها الطالب. يتعرف جغرافيتها ومواردها الطبيعية وإمكاناتها وطرق العيش فيها. مثلا في القرية، يجب أن يتعرف المعلم حياة أهل القرى، والأعمال اليومية التي يمارسها القروي، وما هي المهارات اليدوية التي يتقنها كتربية الدواجن والنحل والزراعة والصناعات اليدوية. وفي المدينة يتعرف المعلم إمكانات العيش هناك، كالصناعة والتجارة والخدمات الاجتماعية والاقتصادية المتوفرة. وفي مجال تربوي آخر، لا يقل أهمية عن المجالات السابقة، متمثل في إصدار الكتب المدرسية، تمكن المركز من إدخال مفاهيم البيئة إلى مضامين الكتب المدرسية في اللغات والاجتماعيات، وبصفة خاصة كتب العلوم.

وقد أصدر المركز التربوي في هذا الصدد كتاب العلوم للسنة الثالثة المتوسطة

باللغتين الفرنسية والإنكليزية تحت عنوان «L'Homme et Son Milieu» أو «Man and His Environment» متناولاً مواضيع تتعلق بالأرض ومظاهر الحياة عليها والمناخ المحيط بها والكون والطبيعة والتوازن في الطبيعة والإنسان الكامل فهو أساسي في هذا التوازن مع توجيهات للتلميذ وتوصيات للمعلم للمساعدة في تعلم وتعليم هذه المادة.

كذلك أنجز المركز التربوي في هذا المجال دراسة بيئية حول «التعليم الريفي في لبنان»، ومن أبرز أهدافها:

- جعل التعليم مرتبطا ارتباطا وثيقا بالبيئة الريفية.
- إيقاف الطلاب على أحوال المناطق الريفية بقصد تمكينهم من العناية بشؤون استصلاح الأرض وتقديم الخدمات والدراسة والعمل في داخل المدرسة وخارجها.
- إعداد البيئة الريفية المؤاتية لخلق أناس يعملون مع غيرهم من المواطنين من أجل إعادة بناء الريف، ومن أجل الخدمة العامة على المستوى الوطني.
- تعرّف مشكلات البيئة الريفية: اقتصاديا وثقافيا وصحيا واجتماعيا، والإحساس بها والوقوف على أسبابها وتنمية الوعي لإصلاحها.
- تعرّف إمكانات البيئة الريفية وموارد الثروة فيها، مادية كانت أم بشرية، وإثارة الرغبة في الاستفادة منها.

وفي كلمة ختامية:

خلاصة القول، إن ما جاء في هذه الدراسة ما هو إلا قليل من كثير قامت به مؤسسة تربوية عامة، على غرار ما يمكن أن تقوم به كذلك مؤسسات تربوية واجتماعية أخرى من إجراءات مماثلة بهدف التعرف على البيئة كعامل حيوي فعال

في حياة الإنسان بوجه عام، واللبناني بوجه خاص. حيث تنصبّ الجهود جميعا وتتضافر في نطاق الفريق الواحد الذي يعمل يدا واحدا للمحافظة على بيئة هي اليوم في أشد الحاجة إلى الحماية والتطوير كمصدر حياة لنا ونقطة انطلاق إلى العالم الأوسع.

إن خطوات كهذه، مهما كانت بطيئة، شرط أن تكون أكيدة، نخطوها جميعا أفرادا وجماعات، مؤسسات ومنظمات، في مواكبة مسيرة البناء، هي الكفيلة في إعادة بناء الوطن من خلال بناء البيئة فيه.

ملحق الفصل السابع: «التربية البيئية» - المصادر

- د. كمال مدوَّر؛ الاعداد لرعاية البيئة في لبنان - «شهادة بين الأمس واليوم»، دراسة صادرة عن مطبعة الحرية - الاشرفية، لبنان.

- د. مروان اسكندر؛ «اعتبارات البيئة وتركيز الانتاج»، محاضرة أُلقيت في بيت المستقبل بدعوة من الاتحاد اللبناني للحفاظ على البيئة - في بيت المستقبل، ٢٥ - ٢٦ تشرين الاول ١٩٨٥.

- السيدة نائلة معوض؛ «البيئة والتنمية المستديمة»، دراسة عُرضت في مؤتمر ريو دي جينرو حول البيئة سنة ١٩٩١ الذي شارك فيه اكبر رؤساء ومسؤولي دول العالم والمؤسسات الأهلية والاندية المتفرقة.

- د. سامي اللقيس؛ استاذ علوم البحار - الجامعة اللبنانية، وضع دراسة في مجلة منبر البيئة تحت عنوان: «الشاطئ اللبناني ثروة طبيعية وطنية في طريق الزوال» - شباط ١٩٩٩، ص ٨ و ٩.

- د. لمياء منصور؛ مُستقبلُنا المشترك: مُتطلبات وَنتائج تقرير البعثة العالمية للبيئة والتنمية، تطبيقاً لبرنامج الامم المتحدة للتنمية. بعد ان أسسنا الأمم المتحدة البعثة العالمية للبيئة والتنمية التي تمثل ١١٣ بلداً في العالم.

- وزارة التربية الوطنية اللبنانية وَوزارة البيئة أصدرا اتفاق تعاوُن بهدف المحافظة على البيئة عن طريق تحسيس الاولاد وطلاب المدارس بهدف الاهتمام بشؤون البيئة من خلال التعاون بين المجتمعات المتطورة والمجتمعات المتخلفة.

الفصل الثامن

دور المؤسسة والأهل في عملية الإرشاد المدرسي والمهني

ترتكز العملية التربوية على عناصر ثلاثة تضم التلميذ والأهل والمؤسسة التربوية. ويقتصر نجاح العملية التربوية على تفاعل وتناغم هذه الأقانيم الثلاثة. فانطلاقا من هذه الحقيقة، ألقى الدكتور مر محاضرة في مدرسة «يسوع ومريم» الرابية، بتاريخ ١٨ آذار سنة ١٩٨٨، تناول فيها «دور المدرسة والأهل في عملية الإرشاد المدرسي والمهني». نورد أهم ما جاء فيها:

توطئة:

نظرة عامة على ما خلفته الأحداث على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتربوية.

ما من شك أن الأحداث التي عصفت بالبلاد، حتى كادت تقوّض أركان الوطن وتهدّم كيانه وتشتّت إنسانه، إلى درجة أن أحدا لم ينجُ من آثارها، إن بشكل أو بآخر. لم تترك مرفقا حيويا إلا وأصابته ببصماتها القاسية، سيما الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتربوية.

فالأوضاع الاقتصادية تأثرت إلى حد كبير، مما جعل التضخم المالي لا يناسب ومستوى المعيشة، حيث انعكس سلبا على الليرة اللبنانية التي فقدت من قيمتها إزاء بعض العملات الأجنبية الأخرى، كما تراجعت حديثا بمسافات أمام بعض العملات الأخرى كالدولار مثلا والليرة الإسترلينية، كما وان الواردات فاقت بقيمتها عشرة أضعاف قيمة الصادرات.

اجتماعيا، انعكس الواقع على الطبقات الدنيا من المجتمع، أو ما يسمى بالطبقات ذات الدخل المحدود، وبصفة خاصة طبقة الموظفين حيث أن قيمة إيجار المسكن العادي الذي كان يساوي خمسة آلاف ليرة لبنانية أصبح اليوم يساوي خمسة أضعاف هذه القيمة، إن لم يكن أكثر.

كذلك زادت أقساط التعليم في المدارس الخاصة أضعاف أضعاف مما كانت عليه قبل الأحداث. وهذه الزيادات انعكست على مختلف السلع التجارية

من مأكولات وملابس وغيرها، حيث أصبح الإنسان العادي يصرف القسط الأكبر من وقته يوازن بين مدخوله ومصروفه ويعمل الليل والنهار جاهدا ليحافظ على مركزه الاجتماعي والاقتصادي.

وكذلك الأوضاع التربوية تأثرت بشكل ملحوظ بالأحداث، حيث لم تكتمل أي سنة دراسية بالمعنى الصحيح، خاصة لجهة تطبيق الدوام وإنجاز البرنامج الدارسي الملحوظ. فكانت النتيجة تكثيفا للمناهج من جهة واختصاراً للدروس من جهة أخرى وما استتبع ذلك من ترفيع آلي وإفادات ومعادلات جاءت بديلة عن الشهادات الرسمية، الأمر الذي انعكس في تدني المستوى التعليمي واستخفاف بقيمة الشهادة المدرسية، حتى الرسمية.

أولاً: دور المؤسسة والأهل في العملية التربوية وخاصة في عملية الإرشاد والتوجيه.

في دراسة حديثة تحت عنوان «تخطيط التلميذ اللبناني لمهنة المستقبل» أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء مع أحد أساتذة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت على عينة مؤلفة من إحدى وعشرين مدرسة منها عشر مدارس رسمية وإحدى عشرة مدرسة خاصة بمعدل عشرين تلميذا في كل مدرسة بينت النتائج التالية:

- لا تتوفر للتلميذ اللبناني صورة واقعية عن قدراته واستعداداته الأكاديمية- المهنية.
- المدرسة اللبنانية لا توفر للتلميذ اللبناني الفرصة لاستكشاف عالم العمل.
- إن المدير والمعلم لا يقومان بدو فعّال في توعية التلميذ مهنيا.
- قرار التلميذ اللبناني فيما يتعلق بمهنة المستقبل هو قرار غير ناضج مبني على أساس منطقي و واقعي.
- إن مناهج التعليم في المرحلة الثانوية لا تلعب دورا كافيا في تحضير التلميذ لمهنة المستقبل.
- إن انعدام التوجيه المهني في المدارس اللبنانية قد دفع بغالبية التلاميذ إلى اختيار مهن لا تلبّي حاجات سوق العمل اللبنانية حاضراً ومستقبلاً.

وهذه النتائج إن دلت على شيء، فإنها تدل على أهمية الإرشاد والتوجيه في نطاق المؤسسة التربوية.

فالمؤسسة التربوية لما لها من خبرة ودراية لم تعد تكتفي بتحصيل التلميذ أكاديميا وتربويا، بل تسعى دوما إلى مساعدته في بناء شخصيته على نحو أفضل. فيفضل الخدمات المكملة للعمل التربوي – التعليمي، توفر المؤسسة للتلميذ خدمات طبية وصحية ورعاية اجتماعية وتوجيه نفسي ومهني واجتماعي إن بشكل أو بآخر. فكم من تلميذ كان يتميز بالحشرية والامتلاك عملت المؤسسة، بعد التعرف على شخصيته وقدراته الكافية، على مساعدته للتكيف ومحيطه الاجتماعي بعد أن أوكلت إليه دورا ينسجم وقدراته للقيام به في نطاق المؤسسة. وكم من تلميذ عنده ميل نحو التدمير والتخريب أعطته المؤسسة ألعابا مفككة، أو كلمات متقاطعة ترمي جميعا إلى مساعدة المتعلم على إعادة تركيبها وجمعها بهدف تنمية الروح البناءة فيه.

من هذه المنطلقات والوقائع عملت المؤسسة اللبنانية، ولا تزال، سيما المؤسسة الخاصة أكثر من المؤسسة الرسمية، والمؤسسة الموجودة في المدن، أكثر من تلك الموجودة في الأرياف، على تحقيق خطوات واسعة وأكيدة في مساعدة الأهل للتعرف على طاقات أبنائهم وعلى مدى نموهم وتحصيلهم الأكاديمي وعلى المشكلات التي تعترضهم.

وتعزيزًا لهذا الدور الإيجابي الهادف إلى ترسيخ العلاقة بين البيت والمؤسسة، فقد جرت عدة محاولات في العقدين الأخيرين من القرن الماضي ترمي جميعها إلى إرساء قواعد سليمة للتعامل بين الأهل والمعلمين. وقد تمثلت هذه المحاولات بشكل هيئات أو مجالس نخص منها بالذكر «لجنة أصدقاء المدرسة» على صعيد التعليم الرسمي «ومجلس الأهل» على صعيد التعليم الثانوي، تعمل بمثابة مجالس الأهل والمعلمين (Parent-Teacher Association) وذلك بهدف:

- إطلاع الأهل على مدى تحصيل أولادهم أكاديميا وانسجامهم مع بيئتهم المدرسية ومع أترابهم في المدرسة.
- التعرف إلى بيئة المتعلم، خاصة البيئة المنزلية، للاطلاع عن كثب على سلوك الطفل واجتهاده.

- الاستماع إلى شكاوى الأهل والصعوبات التي تواجههم في تربية أولادهم، وكيفية الحصول على المساعدة لمعالجة المشكلات عن طريق المدرسة.
- لفت نظر المدرسة إلى ما اكتشفه الأهل في أولادهم من مواهب وطاقات كامنة، يمكن استغلالها وتنميتها عند الأولاد.
- تقديم الملاحظات والاقتراحات من قبل الأهل التي من شأنها أن تساعد في تطوير العمل المدرسي.
- زيارة بعض الصفوف حيث يتسنى للأهل أن يحضروا الدروس التي يتلقاها أبناؤهم بشكل مباشر. المشاركة في نشاطات المدرسة على الصعيد الاجتماعي والرياضي والفني والأنشطة الحرة المختلفة.
- الاطلاع على حسابات المدرسة وواقعها الاقتصادي وابداء الرأي في هذا المجال.

هذه بعض الأمور التي حصلت فعلا في بعض المدارس اللبنانية، وهي لم تعمم بعد، أو تأخذ طابع العرف أو التقليد، وإن هي سارت في هذا الاتجاه .غير أن الطريق لا تزال في مطلعها نحو تحقيق خطوات واسعة لا بد وأن تتبناها الدولة، بعد أن تبني القناعة العلمية والتربوية والاقتصادية بشأنها.

ثانياً : دور الأهل في عملية الإرشاد والتوجيه:

يوفر الأهل لأولادهم المناخ الاجتماعي والاقتصادي والنفسي وغالبا ما تتفاعل هذه العوامل جميعا لتنعكس على تحصيل التلميذ ونموه، حتى وعلى علاقاته مع الآخرين وعلى نظرته نحو نفسه ونحو العالم الذي يعيش فيه أن سلباً أو إيجاباً. وغالبا ما تؤثر العوامل السلبية على تكوين شخصية الولد، كما سنلاحظ فيما بعد.

ويتمثل الدور السلبي من خلال الظاهرات التالية:

- ضغط الأهل على أولادهم لتحصيل معدلات أفضل وحثهم دائماً إلى الأمام. الأمر الذي يترك بعض الآثار السلبية على سلوك بعض الأبناء الذين لا تتوافر لديهم القدرات العقلية الكافية.
- طلبات الأهل المبكرة، والتي لا يمكن أن يستجيب لها كل طالب.
- عدم إفساح المجال للمناقشة بين الاخوة والأخوات.
- رفض الأهل لبعض أولادهم.
- فقدان المناخ العاطفي في المنزل.
- النزعة إلى الروح الاستقلالية أو الاتكالية عند الطالب.
- استثمار الطالب وتشغيله فوق طاقاته.
- رفض القيم السائدة في نطاق العائلة من قبل الأبناء.

يكفي أن نستنتج هنا، ولو على صعيد نظري، أن التفاوت في واقع الأسرة اللبنانية، غالبا ما يوقع الأهل في تناقض ملحوظ إزاء تصرفهم مع أبنائهم. فهم من جهة، أي من الزاوية التي ينظرون فيها إلى الطفل يحملونه منذ طفولته المبكرة مسؤولية تفوق طاقته كالنجاح في المؤسسة التربوية أو إتقان العمل والمهارات اليدوية، أو حتى كسب العيش، كما يحدث في معظم المجتمعات الريفية. ومن جهة ثانية نراهم، أي الأهل، لا يتوقعون من أبنائهم أي شيء يذكر حتى لا يصرفونهم عن دروسهم، أو يطلبون منهم أي عمل مرهق، كما هي الحال في المجتمع المدني، على اعتبار أنهم ما يزالون أولادا، و «الولد ولد ولو حكم بلد»، كما يقول المثل العامي الشائع في هذا المجال.

وفي خضم هذا التناقض ينسى الأهل، خاصة من النواحي النفسية، أن لطفلهم خصائص إنمائية تختلف تماما عن خصائصهم واهتماماتهم ومداركهم.

وإن له احتياجات أساسية ومطالب نمو تغاير مطالبهم واحتياجاتهم. فهم يعاملونه وكأنه امتداد لشخصيتهم. فكم من أب أراد لابنه أن يتخصص في المهنة التي يريدها هو، أي الأب، والتي ربما لا تنسجم أو تتناسب مع ما يريده الطفل. فالأب مثلا يريد لابنه أن يتخصص في الطب أو الهندسة، أو أي مهنة أخرى يطمح إليها الأب. فيفرض على ابنه اتجاها نحو الاختصاص مغايرا لما يريده الابن أو يبتغيه. أو ربما لأن الأب يكون قد فشل في اختصاص معين، أو فاته القطار في اختصاص آخر، فهو يريد أن ينجح في هذا الاختصاص أو يعوض عن ذلك عبر امتداد شخصيته... من خلال ابنه. وكأن الابن في هذه الحالة امتداد عضوي ونفسي لشخصية أبيه، إن لم يكن سّر أبيه. وهذا الواقع غالبا ما يؤدي في المستقبل إلى خيبة أمل الوالد وفشل الابن.

وفي بيئات منزلية أخرى، خاصة في المجتمعات المحافظة، يفرض الأهل على أبنائهم تربية متشدّدة صارمة. فهم يريدونهم أن يتعوّدوا عاداتهم ويتشربوا مشاربهم، حتى إذا ما خرج الأبناء فيما بعد عن هذه العادات والمشارب، شعر الأهل وكأن أولادهم خرجوا عن دينهم، أو نبذوا قيمهم، أو شذوا عن القاعدة المرسومة لهم، فتنشأ عندها حرب غير معلنة بين الأهل وأبنائهم، أنها حرب الأجيال الطالعة.

وعلى عكس ذلك نجد في أسر أخرى، تلك الأسر التي تحتل المراتب العليا في السلم الاقتصادي - الاجتماعي، والمعروفة بأنها ميسورة أو متحرّرة، نجد عدم تمسك بالعادات والتقاليد والقيم، الأمر الذي ينعكس سلبا أو إيجابا على سلوك الأطفال. وربما كانت هناك أسباب أخرى كانشغال الأهل في مجموعة اهتمامات. وهذا ما يحدث غالبا في الأسر التي يعمل فيها الوالد والوالدة، في آن، حيث يقضيان معظم ساعات النهار خارج نطاق المنزل، وغالبا ما يعهد بتنشئة الأطفال في هذه الحالة إلى الخادمات أو إلى المربيات أو حتى إلى الأتراب، فيتشرب هؤلاء الأطفال التقاليد والقيم من محيطهم المباشر وتخف علاقاتهم مع أهلهم كما يتضاءل التعاطف بين الأهل والأبناء.

وباعتقادنا أن مثل هذه الظواهر والممارسات قد تؤثر بشكل أو بآخر في بناء شخصية الولد. فالتشدّد والتزمّت من جهة، والتحرّر من جهة ثانية، شأنهما شأن من يطلب الزيادة فيقع في النقصان. ففي الوقت الذي يحتاج فيه الطفل إلى المناخ الإيجابي والمؤاتي لبناء شخصيته والتعرّف على طاقاته وقدراته، نجد العكس هو الصحيح، إذ أن المناخات المتناقضة التي يعيشها الولد في منزله، ثم في مدرسته، ثم في مجتمعه الأكبر، جميعها من شأنها أن تولد عنده مشكلات متعددة نفسية واجتماعية وتربوية لا تنسجم ومطالب شخصيته ولا تلبي احتياجاته الأساسية، وغالبا ما ينشأ عن هذا الواقع عند الأولاد سلوك عدواني أو انزوائي، أو شعور بالخجل وإلى ما هنالك من مظاهر نفسية قد تنعكس على شخصية الطفل مستقبلا إن هي لم تحدد وتشخّص وتعالج في المراحل المبكرة من مراحل نمو الطفل ونمائه.

ولا بد في هذا المجال من أن نقدم نموذجا عن برنامج عمل تعاوني بين الأهل والمؤسسة التربوية يصلح أن يكون نموذجا تربويا، ولو على صعيد نظري، يطرح للمناقشة والدراسة والتعديل.

ثالثاً : نموذج برنامج عمل بين الأهل والمعلمين

يتضمن هذا النموذج عدة جوانب أبرزها:

أولا : تحديد الفلسفة التربوية والاجتماعية الرائدة لهذا النموذج.

أ - القيم الاجتماعية والخلقية السائدة في المدرسة وفي المجتمع.

ب - الاهتمام بالطفل لفهم طبيعته وشخصيته.

ج - مساعدة المتعلم على النمو المتكامل جسميا وعقليا واجتماعيا وخلقيا ووطنيا.

د - دور المعلم الأساسي في تعليم الأطفال وتوجيههم.

ه - دور الأهل في مساعدة المدرسة على تحقيق رسالتها التربوية.

و - العمل المشترك بين الأهل والمدرسة في تنمية الطفل.

ثانيا : الأهداف والغايات.

أ - مساعدة التلاميذ على تشخيص المشكلات التي تعترضهم إن في البيت، أو في المدرسة أو في المجتمع.

ب - العمل المشترك بين المعلم والتلميذ في ضوء التشخيص أعلاه. على إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات.

ج - اطلاع الأهل من قبل المدرسة بشكل تقارير خطية دورية أو عن طريق المقابلات الشخصية وأخذ مشورة الأهل في كل خطوة واتجاه من قبل المعلم والتلميذ.

ثالثا : منهجية العمل.

أ - وضع ملف أكاديمي للتلميذ يسجل عليه التحصيل الأكاديمي بشكل مفصل.

ب - وضع ملف صحي للتلميذ يبيّن واقعه الصحي.

ج - وضع ملف اجتماعي وفني لنشاطات التلميذ.

د - وضع ملف نفسي للتلميذ يبيّن المشكلات النفسية التي تعترض سلوك الطفل.

رابعا : الخدمات المدرسية للتلاميذ.

أ - مساعدة التلاميذ فنيا وتربويا على كيفية الدرس وتحسين طرق دراساتهم، أي تعليمهم وتدريبهم على طرق الدراسة الصحيحة المجدية وعاداتها، وذلك بواسطة مقابلات فردية، أو بعمل جماعي (عن طريق المحاضر - المحاضرات والندوات).

ب- مساعدتهم على حل مشاكلهم المدرسية والتعليمية والشخصية بمقابلات فردية وجماعية، بعد تحديد مواعيد مسبقة، و وفق روزنامة عمل.

ج - تحويل الحالات الشاذة أو الصعبة جدا إلى الطبيب النفسي أو المرشد الاجتماعي.

د - مساعدة التلاميذ وتنشيطهم أخلاقيا، وذلك بتقوية المعنويات العامة وتعزيز الشعور بالانتماء الوطني والكرامة الشخصية وتحمّل المسؤولية.

ه - مساعدة التلاميذ على تقوية الروح العلمية الجماعية والمسؤولية الوطنية الملقاة على عاتق كل منهم من حيث الإنتاج في المجتمع والمواطنية الصالحة وإدراك أهمية العلم في المردود الفردي والوطني.

و - مساعدة خاصة للتلاميذ المتخلفين عقليا والمعاقين جسديا.

ز - تشجيع التلاميذ الأذكياء والموهوبين لإنماء مواهبهم أكثر عن طريق إشراكهم في بعض أعمال المدرسة أو التنويه بأعمالهم ونشاطهم.

خامسا: المقابلات الفردية.

أ - تعقد المقابلات الفردية في غرفة المدير، أو غرفة المرشد النفسي أو

غرفة الطبيب، تبعا لحالة الفرد، وتؤخذ جميع التدابير لتهيئة جوّ مريح وهادئ.

ب- تجرى المقابلة بموعد مسبق عادة للتلميذ الذي يعاني من مشكلة نفسية أو الذي يحال من قبل المعلم، إلى الناظر، أو المدير، على أن يصار إلى إطلاع الأهل فورا على طبيعة المشكلة وعلى الإجراءات التي يمكن أن تتخذ بهذا الشأن.

ج - تتم المقابلة بين الطبيب النفسي، أو المرشد والتلميذ، والأصح تتم في مكتب المرشد بعد أن يجمع هذا الأخير جميع المعلومات والحقائق ويدوّنها عن التلميذ في ملف التلميذ النفسي، حيث يمكن أن تأخذ هذه المعاينة الخطوط الأساسية التالية:

١- سؤال بسيط عابر، ربما عن الطقس أو الصحة أو الأهل، لوضع التلميذ في جو ثقة وطمأنينة.

٢- إعلام التلميذ، خاصة إذا كان جديدا، للمرة الأولى، بمهمة المرشد ودوره في المدرسة.

٣- طرح أسئلة هادفة وهادئة للحصول على معلومات من التلميذ نفسه عن المشكلة التي يعاني منها.

٤- الإصغاء التام عن كل ما يقوله التلميذ، ومحاولة تفسير بعض المفاهيم والكلمات التي تقال في الجلسة وفقا لمدارك التلميذ ونموه.

٥- تدوين أهم ما يقال من النقاط المهمة إما أمام التلميذ نفسه، حسب الجوّ، أو بعد الجلسة مباشرة.

٦- اقتراح توصيات وتوجيهات للتلميذ أو للمعلمين أو الأهل كل حسب اختصاصه واهتمامه، عن حل للمشكلة.

٧- كتابة تقرير عن الجلسة فور انتهائها وتقديمها لمدير المدرسة للإطلاع عليها، ومن ثم إدخالها في ملف التلميذ الشخصي.

٨- وأخيرا متابعة تنفيذ التوصيات والاقتراحات في الصف، الملعب والبيت، وذلك باستشارة المدرّسين والنظار والأهل.

سادسا: خدمات للمدرسين.

أ - القيام بزيارات إلى الصفوف أثناء الدرس للإطلاع عن كثب على سير عملية التعليم.

ب - تقييم عمل المدرّس وفقاً لدليل «سير الدروس».

ج - عقد جلسة خاصة، بعد الدرس، مع المدرس لتقييم عمله وتقديم الملاحظات والاقتراحات اللازمة لتحسين عملية التعليم والتعلم وفقاً للطرق التربوية الحديثة وفي ضوء احتياجات المتعلمين.

سابعا : خدمات للأهـل.

أ - إفساح المجال أمام الأهل لبحث مشكلات أولادهم عن كثب وتقديم الاقتراحات والتوجيهات اللازمة عن المشكلات المستعصية عليهم.

ب- دعوة الوالدين إلى المدرسة لبحث مشكلة أولادهم معهم ومساعدتهم على إيجاد الحلول المناسبة لها، وبالتالي مناقشة بعض الأساليب النفسية والاجتماعية المتعلقة بتفهم طبيعة الأولاد وشخصيتهم.

ج - الاستعانة برأيٍ أو بآراء علماء النفس والاختصاصيين العاملين في نطاق المدرسة.

د - وضع تقرير عن نتائج الجلسة وإدخاله في ملف التلميذ المعني.

ثامنا : زيارات الصفوف بهدف.

أ - متابعة عمل التلاميذ والوقوف عن كثب على تحصيلهم المدرسي.

ب- تقييم عمل المدرّس.

ج - تبادل الآراء حول المشكلة الصفيّة.

تاسعا: كتابة التقارير الدورية.

يتم وضع التقرير الشامل عن التلميذ ونشاطه والمشكلات التي تعترضه من قبل معلميه، وفي ضوء الملاحظات التي يبديها مدرّس الصف أو الشعبة، وكذلك من مديري الأقسام في المدرسة. يستند التقرير إجمالاً إلى الأمور الأساسية التالية:

أ - العلامات الشهرية أو الفصلية لكل مادة.

ب- الحالات الفردية وأبعادها النفسية والاجتماعية.

ج - تقييم المدرّسين الخاص عن حالة التلميذ.

د - التقييم العام من مديري الأقسام.

ه - تقييم النظار والمشرفين على التلاميذ.

و - تقييم إدارة المدرسة.

هذه أهم النقاط التي يمكن أن تدخل في برنامج المدرسة، رسمية كانت أم خاصة، بهدف تعاون الأهل والمعلمين على حل المشكلات المتعلقة بتعليم أولادهم. وقد أوردناها على سبيل القياس وليس الحصر. وهي جميعا قابلة للدراسة والمناقشة والتعديل والتبديل. هذا مع العلم أن المدارس اللبنانية بغالبيتها، سيما المدارس

الخاصة يعتمد كل منها الأسلوب المناسب للمدرسة وللأهل.

وقد جرت في الآونة الأخيرة محاولات عدة لتحسين أساليب التوجيه والإرشاد في تلك المدارس. كما أن وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة تتجه إلى إدخال هذه الأساليب في برامجها ومدارسها. وهي غالبا ما تستعين بعملها هذا بجهاز التفتيش التربوي لتقييم العملية التربوية - التعليمية وإعادة النظر فيها بهدف تطويرها وتحسينها.

وفي كلمة ختامية:

نوجهها إلى المعنيين بشؤون التربية والتعليم في لبنان وخاصة إلى الموجهين التربويين والمهنيين والنفسيين، أن يولوا هذا الموضوع الأهمية القصوى لعل في توجيههم الخيّر يضيئون شمعة بدل أن يلعنوا الظلام مضيفين بعملهم هذا مدماكًا آخر إلى مداميك التربية اللبنانية بوجه عام وتربية الأجيال الطالعة بوجه خاص.

ملحق الفصل الثامن

المراجع والمصادر

١- أولسون، ويلارد؛ «تطور نمو الاطفال»، ترجمة ابراهيم حافظ وغيره، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر - القاهرة، ١٩٦٢.

٢- بظيش، تريز؛ «مراحل نمو الطفل»، من سلسلة مقررات دور المعلمين والمعلمات في لبنان ٣٩/٨١ع، الصادرة عن مكتب الاعداد والتدريب في المركز التربوي للبحوث والانماء ١٩٨١.

٣- بندلي، كوستي؛ «مواقف الاباء ومشاكل البنين»، منشورات النور - طرابلس، ١٩٨١.

٤- تيود وري جورج؛ «تخطيط التلميذ اللبناني لمستقبله المهني»، المركز التربوي للبحوث والانماء، الكتاب التربوي رقم ٢، ١٩٧٩.

٥- جامعة الدول العربية، الامانة العامة، الادارة العامة للشؤون الاجتماعية، «الاحتياجات الاساسية للطفل في الوطن العربي»، ادارة العمل الاجتماعي بالتعاون مع مؤسسة اليونيسف بمقرها بتونس، ٨ - ١٠ ابريل، نيسان، ١٩٨٢.

٦- جيتس، أرثر وآخرون؛ «علم النفس التربوي»، (الكتاب الاول)، ترجمة ابراهيم حافظ وغيره، مكتبة النهضة المصرية - القاهرة، ١٩٥٨.

٧- الخازن، وليم؛ «تعاون البيت والمدرسة»، المجلة التربوية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والانماء - تشرين الثاني ١٩٧٤، ص ٤٩ - ٥١.

٨- صالح، احمد زكي؛ «علم النفس التربوي»، (الطبعة الثانية) مكتبة النهضة المصرية - القاهرة، ١٩٦٥.

٩- القوصي، عبد العزيز؛ اسس الصحة النفسية (الطبعة السادسة)، الدار

القومية للطباعة والنشر - القاهرة، ١٩٦٣.

١٠- السيد، فؤاد البهي؛ «الاسس النفسية للنمو» (الطبعة الثانية)، دار الفكر العربي - القاهرة، ١٩٦٨.

١١- عثمان، سنية النقاش؛ «طفلك حتى الخامسة، دليل المرأة العربية»، دار العلم للملايين - بيروت، ١٩٧٤.

١٢- المر، جورج؛ «اثر التربية البيتية في تكوين شخصية الطفل»، المجلة التربوية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والانماء، العدد الاول، ١٩٧٩، ص ٢-٦.

١٣- منظمة الامم المتحدة للاطفال (يونيسف)، منطقة شرق البحر الابيض المتوسط، وحدة التخطيط «استراتيجية مستحدثة للخدمات الاساسية للطفولة» - بيروت، ١٩٧٦.

الفصل التاسع

كيف نُعلِّم القيم؟

« تدريس القيم في لبنان »

« كيف نُعلِّم القيـــم ؟ »

تصميـم البحـث

المقدمـــــة:

أولا : أية قيمة أو قيم نعلم

ثانيا : موقع المؤسسة التربوية في تعليم القيم

ثالثا : دور المعلم في هذه العملية

رابعا : الممارسات الشائعة في تعليم القيم

خامسا : هل من طريقة مستحدثة في هذا المجال؟

سادسا : تطلعات ومقترحات

المراجع والمصـادر

توطئة:

نُعلِّم أولادنا، منذ طفولتهم، وفي الصفوف الابتدائية مبادئ القراءة والكتابة والحساب. كما نُلقِّنهم، بالإضافة إلى هذه المعارف الأساسية بعض القيم السائدة والحكم الشائعة من خلال ألعابهم والأناشيد المدرسية، ندربهم على روح التعاون والتنافس والمشاركة في اللعب والتكيف مع رفاقهم والانضباط المدرسي.

نتابع تعليمهم في مراهقتهم، وفي الثانويات، مبادئ العلوم والرياضيات وقواعد الإنسانيات، كما نعلمهم من خلال دروس المدنيات والاجتماعيات بعضا من حكمة الأجيال، وقليلا من القوانين والأنظمة النافذة في الحقوق والواجبات المدنية والعدالة الاجتماعية والحرية الشخصية والمساواة واحترام حقوق الغير.

نستمر في تعليمهم في مراحل لاحقة من نموهم، وفي الجامعات، العلوم المتقدمة والفنون المتخصصة والتقنيات المتطورة. كما نعلمهم، أو بالأحرى هم يتعلمون الكثير من النظم الديمقراطية والمبادئ العقائدية والتعاليم السماوية.

وما إن ينجز أولادنا تعليمهم بنجاح حتى نمنحهم الشهادات العلمية العالية ونحتفل بتخرجهم ونشرب على شرفهم الأنخاب. لم لا وهم ما زالوا مهجة القلب ومتعة العين.

وأننا، إذ نواكب عملية التعلم والتعليم هذه في جميع مراحلها وتفاعلاتها، نطمح مع أولادنا، أو بالأحرى نحلم عبر أحلامهم، بأنهم في هذه اللحظة التي يتسلمون فيها الشهادة، هناك عقد يليق بهم في انتظارهم، أو وظيفة عامة تتناسب وطموحاتهم تنتظرهم ليتبوؤا كراسيها.

إننا نفترض، ولو جدلا، أن دروب الشباب ستكون مفروشة بالورود والرياحين، وإن مستقبلهم سيكون زاهرا مزدهرا وأن كل شيء سينقاد أمامهم ليكون طوع بنانهم. نفترض ذلك على اعتبار أننا زودناهم بكل ما يضمن تحقيق النجاح المطلوب.

هل فكر الأهل ولو مرة، وفكر معهم المسؤولون عن المؤسسة التربوية أو عن الجامعة، لأي عالم أو عوالم هم يعدون أولادهم؟ هل فكروا ولو همسا، ولكن بشكل واقعي أن حقل الاختصاص الذي اختاره الأهل لأولادهم لا سوق عمل له. وبالتالي فإن الشهادة التي حصل عليها أولادهم تبقى قيمتها مقتصرة على كونها شهادة علمية لا مردود مادي لها. أي كما يقول وليم جيمس الفيلسوف الأميركي بهذا المعنى (William James, The American Philosophy in his book "Talks To Teachers" 1878) ما قيمة الشهادة، لا بل ما قيمة التربية إن لم تُطعم خُبزًا؟.

ما من شك أن الأهل فكروا، ولو بعاطفتهم أن التربية هي قيمة بحد ذاتها، وكذلك الشهادة العلمية. وكم من الأهل ضحوا بالغالي والنفيس في سبيل تعليم أولادهم حرصا منهم على حصول هؤلاء الأولاد على الشهادات العلمية العالية. ولكن كم هي قيمة تلك الشهادة بالنسبة لأي عالم ولأي عصر؟.

هل فكرنا معا، وعبر نظرة كونية إلى عالمنا اليوم، وقد شارفنا على بداية القرن الواحد والعشرين، حيث يتضح لنا يوما بعد يوم أننا نعيش في عالم متغير متبدل، نعيش في عصر التطور العلمي والتقدم التكنولوجي والدماغ الإلكتروني. نعيش في عصر الفضاء الخارجي والأقمار الاصطناعية والاكتشافات المتطورة. كل هذه الظواهر، كان لا بد وأن تترك بصماتها على مختلف مرافق الحياة البشرية، حيث أصبح من المحتم علينا أن تتوسع مفاهيمنا الأساسية وتكتمل

نظرتنا نحو الإنسان والكون والحياة، وإلا بقينا خارج نطاق روح العصر.

غير أن المجتمع البشري، ولو كان قد اجتاز الكثير من التجارب في حلوها ومرها، في قساوتها وطراوتها. فهو لا يزال يخضع لتيارات كثيرة واتجاهات متناقضة غالبا ما تنعكس ضياعا شاملا في سلوك الأفراد بوجه عام، وسلوك الأجيال الطالعة بوجه خاص. وأبرز هذه الظاهرات السلوكية ما تمثل بفرض قيم الراشدين وعاداتهم وتقاليدهم ونظمهم، حتى ونظرتهم إلى الحياة على من هم دونهم، أي على الأجيال الطالعة، لتقابل غالبا إما بالرفض أو بالتشكيك وعدم التقبل لما هو قائم من قبل الشباب. ومن هنا نشأت، ولا تزال، حرب غير معلنة بين الأجيال.

نتيجة هذا التحول الخطير، وما نشاهده اليوم على الساحة العالمية من صراعات إقليمية ونزاعات قبلية وحروب مصالح، أضحت وكأنها تمثل الوجه القاتم لعالمنا، ولو حجبه عن أنظارنا طلاء الحضارة الاستهلاكية والدعايات التجارية والإغراءات الإعلامية. وكأنما كتب على إنسان هذا العصر أن يدفع ثمن الازدهار المادي والتقدم العلمي والتطور التقني من استقراره النفسي وسلامته الخلقية وراحته الجسدية وقيمته المعنوية والروحية.

وفي نظرة أقرب إلى مجتمعنا، وإلى واقعنا تحديدا ماذا نجد؟ ما من شك أن المواطن اللبناني، وقد خرج لتوه من غمرة أحداث كادت تدمر كيانه وتصدع بنيانه بعد أن تنازعته رياح عاتية عصفت به وكادت تقتلعه من جذوره. كما تقاذفته أفكار وآراء غريبة عن حياته، بعيدة عن تراثه، جعلته يتطبع بعادات ومشارب ليست في جوهر ذاته، أو في صلب وجدانه، الأمر الذي سبّب له انفصاما في شخصيته وانحرافا في معتقده وتشويها في قيمه، حيث استحوذت عليه الأمور المادية على حساب النواحي الروحية. هذا فضلا عن توسع الشرخ بين جيل الراشدين وجيل الشبيبة.

انطلاقا من هذه الوقائع والمعطيات، وفي ضوء تشخيصنا للأمر الواقع في مجتمعنا، ولو على عجالة من أمرنا، لا بد وأن نسأل: أية قيم هي تلك الَتي تسود مجتمعنا في هذه الأيام؟ كيف لنا أن نتعرف عليها عن كثب وأن نميز بين أصيلها

ودخيلها؟ خاصة بعد أن برزت إلى العلن، نتيجة الأحداث الأخيرة، مجموعة قيم، إن لم نقل لغة جديدة في التعامل والتعاطي مع الغير، هي لغة «الدولرة» حتى كادت تقضي على لغة «اللبننة»، و«التشبيح» بدل «التسبيح»، و«التذابح» بدل «التسامح»، الخ الخ. ولما كنا بصدد التركيز على تعليم القيم. كيف لنا أن نتصدى لهذا الموضوع من زاوية تربوية – تعليمية؟ ما هي القيمة بحد ذاتها؟ كيف نعرِّف بها؟ هل هي ذاتية شخصانية؟ أم هي موضوعية عقلانية؟ هل هي مطلقة أم نسبية؟ ما هو مصدر القيم؟ ومن يقيم؟ وهل هناك سلم، أو بالأحرى تراتبية لهذه القيم؟.

ربما تندرج الأجوبة عن هذه التساؤلات تحت باب الفلسفة، أو هي تعالج على وجه التحديد من خلال نظرية المعرفة (Epistemology) أو نظرية الخلق (Ethics) أو الأخلاق (Morals) أو أي باب فلسفي آخر. غير أننا نوّد أن نذهب بعيدا، تاركين المجال أمام منهجية البحث.

أن ما يقدمه البحث في هذا المجال، ما هو إلا مجرد محاولة علمية تربوية تهدف بالدرجة الأولى إلى طرح المشكلة وإثارة الأسئلة حولها. علنا نتوصل في سياق النقاش، ومن خلال طرح المواضيع المدرجة على جدول أعمال هذه الحلقة والمداخلات التي ستجري حولها، أن نتوصل إلى استخراج قاعدة علمية – عملية ندخلها إلى نظامنا التربوي الذي هو أحوج ما يكون إلى تعليم القيم.

أولا : أية قيمة أو قيم نعلّم؟

قبل التطرق إلى موضوع كيفية تعليم القيم، من البديهي أن نسأل في هذا المجال: أية قيمة أو قيم نعلم؟ أهي القيم السائدة المعترف بها إنسانيا ومجتمعيا؟ أم هي قيم جيل الراشدين المعتمدة في بعض الأنظمة الاجتماعية؟ أم هي قيم طبقة اقتصادية معينة؟ أم هي قيم دينية؟ أم عقائدية يفرضها النظام السائد على الطلاب والأجيال الصاعدة عبر المؤسسة التربوية.

هذا الموضوع بحد ذاته كان ولا يزال مثار جدل، لا بل الشغل الشاغل للفلاسفة وعلماء الدين والتربية والاجتماع. وقد ترك انعكاساته أما سلبا أو إيجابا على سلوك الفرد والجماعة حيث كاد يحصل الضياع الشامل في عصر ضاع فيه الإنسان حتى كاد يفقد صوابه.

فما هو جيد ومرغوب فيه بالنسبة لفرد أو لجماعة هو رديء بل منبوذ بالنسبة لفرد أو جماعة أخرى. وما هو محبذ بالنسبة لمجتمع معين هو عينه مبتذل بالنسبة لمجتمع آخر، حتى في المجتمع ذاته هناك نظرات متفاوتة ومواقف متناقضة إزاء بعض القيم والمفاهيم السائدة.

وللتدليل على هذه المواقف المتناقضة إزاء بعض القيم نستشهد بنموذج مستند من المجتمع الأميركي حول بعض القيم السائدة في مجتمعهم كما شخصها فريق من الباحثين في إطار دراسة علمية – اجتماعية أجريت على بعض العينات البشرية في بلدة نموذجية أطلقوا عليها أسم ميدلتون (Midlle Town) وقد تناول الاستقصاء نظرة الأميركيين إلى بعض القيم السائدة مثل : الديمقراطية، العائلة، الأولاد، الدين، الاستقامة، التربية، والوظيفة. وقد جاءت خلاصة النظرة ونقيضها على الشكل التالي، نوردها مقتبسة مع بعض التصرف:

- **الديمقراطية:** هي النموذج الأفضل للعيش المشرك، إنها حكم الشعب بواسطة الشعب ولأجل الشعب، وكل الناس خلقوا أحراراً، وأميركا جعلت من الحَلم أمراً واقعاً. ولكن ، هل يمكن أن نصل إلى أية نتيجة فيما لو تركت الأمور لحكم الـرأي العام؟ فعلا ، لا يمكن تحقيق أي نجاح بهذا الأسلوب.
- **العائلـة:** هي الخلية الأساسية في كيان المجتمع وتكوينه، والرمز المقدس في الحيـاة الاجتماعية.

ولكن المؤسسة الاقتصادية هي الوحدة الإنتاجية الأساسية.

(Business Is Business)

- **الأولاد:** إنما هم زينة الدنيا. هم المال والرأسمال.

ولكن كيف لنا أن نعمل على تحديد النسل.

- **الديـــن:** هو خلاصة ما في الحياة من قبل ومن بعد. وهو يقع في أعلى درجات القيم التي يصبو إليها كل إنسان.

ولكن النجاح يتوقف على مدى ما يحصله الإنسان بجده وعرق جبينه.

- **الاستقامة:** هي أفضل سياسة (Honesty is the best policy) غير أن التجارة تجارة. وهي إما ربح أو خسارة.

- **التربيــة:** هي شيء مرغوب فيه، واكتسابها أمر محبذ.

ولكن الرجل الشهم هو من يبني نفسه بنفسه.

- **الوظيفـة:** هـي عبـارة عـن خدمـة عامـة، ومـن الأمـور المرغـوب فيهـا اجتماعيا.

نشير فقط ولو تلميحا، وقد يطول الشرح، إلى بعض الحكم السائدة والمعبرة عن الكثير من القيم الدينية والاجتماعية، مثل رأس الحكمة مخافة الله، «والمعاملة الحسنة أساس الدين»، «وأن الجار القريب خير من الأخ البعيد». فإذا بهذه الأقوال المأثورة تكاد تغيب عن التداول ليحل محلها «أقوال بديلة» تنص على «أن الدنيا فرصة الشاطر»، «الشاطر ما يموت»، «وأن لم تكن ذئبا أكلتك الذئاب»، «وأن الكذب ملح الرجال»، «وعيب على كل من يصدق». الخ الخ....

وكما في المجتمع الأميركي حيث أسقط النظام في معظم الولايات الأميركية التعليم الديني من مناهج التعليم العام ليحل محله دروس في المدنيات والتاريخ، فإن نظامنا التربوي أسقط في الكثير من المؤسسات ساعات التعليم الديني ليحل محلها الفراغ.

إزاء هذا الأمر الواقع يطالعنا الفيلسوف الإنكليزي المعاصر، ورابح جائزة



الدكتور جورج فريحه يفتتح الموسم الدراسي في فرع الجامعة الاميركية، سنة ١٩٨٧.



سفير فرنسا بول بلان بزيارة فرع الجامعة، ١٩٨٨ .

مؤتمر اديناور – بون، ١٩٨٨ .



الدكتور جورج فريحه والدكتور جورج سكاف في مؤتمر اديناور – بون، ١٩٨٨ .

نوبل للسلام في الأدب عن العام ١٩٥٠ برتراند راسل (Bertrand Russell) في مقولته عن «المجتمع البشري» حول الأخلاق والسياسة: ما هو الجيد؟ وما هو الرديء؟ ما هو الاجود؟ وما هو الأعطل؟ هل لهذه العبارات تعريف كلامي أو لفظي يفي بالغرض المقصود؟ أي بمعنى آخر هل نكتفي بالمعنى الظاهري (Surface Meaning) للعبارة، أم أن هناك معنى آخر أبعد وأعمق من المدلول اللفظي؟.

وهذا التساؤل أول ما عزاه الفلاسفة إلى سقراط عندما طرح السؤال البديهي: «هل الجيد جيد بحد ذاته؟ وأن الآلهة تحبه لأنه جيد. أم أنه جيد، أو أصبح جيدا لأن الآلهة تحبه؟».

نخلص من هذه المواقف، بأنه لا يمكن تعريف القيمة بمعزل عن القيمة بحد ذاتها وعن المقيّم (The Value and the Valuer). أي أن أي تعريف للقيمة يجب أن يتناول، أو بالأحرى أن يحدد تلك القيمة الكامنة في الشيء بحد ذاته (Intrinsic). أي أن القيمة مستمدة بالدرجة الأولى من خصائصها الذاتية، كما أنها تعتمد في الوقت عينه، وإلى حد كبير، على تثمين المقيم لها، وما يعطيها من قيمة خارجية (Extrinsic).

هذا التعريف وتفرعاته جعل لمفهوم القيمة تراتبية، أو ما يسمّى بسلم القيم وفقا للمنحى أو للمسلك الذي توضع فيه. وقد عزا المربي الأميركي جون بروباخر (John Brubacher) في مؤلفه «فلسفات تربوية معاصرة» سنة ١٨٥٠. موقع القيمة في أصول الدين والأخلاق كونهما المنبعين الأساسيين لكل القيم، على اعتبار أن الدين والأخلاق يشكلان الأرض الخصبة لنمو النظريات المختلفة المرتبطة بالحقيقة والواقع والقيم. وإزاء هذه المفاهيم والمبادئ الأساسية تتضاءل أهمية المواد الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب.

أما سلم القيم كما اعتمده معظم الفلاسفة وعلماء الاجتماع، فقد أخذ بعين الاعتبار تدرج هذه القيم حسب أهميتها وفقا للتراتبية التالية:

- القيـم الدينيـة : كالتدين والتنسك والعبادة والتقشف.

- القيـم الخلقيـة : المبنية على الفضيلة والمحبة والعطف والتعاون.

- القيـم الجماليـة : كـالجمـال والخلق والشكل واللـون والصوت.

- القيم الاجتماعية - الاقتصادية : كالواجب والعدالة الاجتماعية والحرية والمساواة.

- القيـم الاقتصادية : كالملكية والغنى والمال

- القيـم الماديـة : المواد المتنوعة على مختلف أشكالها وأنواعها.

هذا مع الأخذ بعين الاعتبار قيما كونية أخرى كالوقت والحياة وما شابه. وهذه القيم جميعا يستدل عليها برموز أو مؤشرات تسبغ عليها أكثر من معنى بالنسبة إلى معظم المجتمعات البشرية. ومن أبرز هذه المؤشرات:

- المـال - العمـل
- الصداقـة - العائلـة
- الحـب - التربيـة
- السياسـة - الطبقة - الاجتماعية - الاقتصادية
- أوقات الفراغ - المزايا الخلقية

أما كيف نختار هذه القيم ونصنفها ونبوبها ونحدد أبعادها، فقد جرت عدة محاولات في هذا المجال نكتفي بالإشارة إلى المقاييس والمعايير التي وضعها فريق من الباحثين الأميركيين ضمن مؤلف تحت عنوان: «القيم والتعليم» حيث اعتمدوا مؤشرات معينة في اختيارهم القيم أبرزها: حسن الاختيار والتثمين والتنفيذ.

في ضوء هذه الوقائع والمعطيات يصبح لزاما علينا أن نعاود طرح السؤال مجددا: «أية قيمة أو قيم نعلمها لأولادنا»؟ ما هو مصدرها؟ وأين تكمن؟ وما هي مدلولاتها وانعكاساتها على صعيد التربية بوجه عام والمؤسسة والمعلم بوجه خاص؟ كل ذلك تمهيدا للتوصل إلى رسم منهجية عمل نعتمدها في تعليم أولادنا.

من البديهي أن السؤال المطروح من وجهة النظر اللبنانية تتواكب وتتزامن إلى حد كبير مع وجهة نظر عالمية، إن لم نقل كونية. فمعظم القيم مشتركة في عالميتها، كما تتميز بخصوصياتها وطنيا ومحليا.

قياسا على هذا المنطق، وفي عودة إلى الينابيع، تتمثل قيمنا بكل وضوح عند كل منعطف تاريخي، وتكمن في كل نشاط تربوي وعمل اجتماعي. فكما القيم الجمالية تكمن في صلب كل حركة فنية، كذلك القيم الخلقية تقع وراء كل موقف جريء وصادق، وكذلك القيم الدينية توجه كل عمل إنساني.

جميع هذه المدلولات والمؤشرات وغيرها دخلت في صلب نظامنا التربوي وأساليبنا التعليمية بطريقة أو بأخرى. فهي تتجلى في عمل المدرسة اليومي كما سيتبين لاحقا. كما هي وراء كل خطوة يقوم بها المعلم. وكذلك هي في طيات مضامين مناهج التعليم وعلى صفحات الكتب المتربوية وعبر النشاطات اللاصفيّة والألعاب الرياضية والفنون الحرة.

أما كيف ننقل هذه القيم إلى الطلاب، هل نعلمها منفصلة عن بقية المواد الدراسية أم مندمجة معها، أم من خلال مجموعات تعليمية أو أنشطة أخرى؟ هذا ما سيشكل محور اهتمامنا في الأقسام التالية من البحث.

ثانيا: موقع المؤسسة التربوية في تعليم القيم.

المؤسسة، بمفهومها الواسع، هي تلك المؤسسة التربوية - التعليمية التي

انتدبها المجتمع لتتولى تعليم أبنائه وتثقيفهم بهدف إعداد أجيال طالعة يتهيأ من بينهم قادة متميزون بجدارتهم في عالم الاقتصاد والإدارة والسياسة والثقافة والإنتاج.

يقول المربي محمد نجيب النجيحي في هذا المجال: «المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتسد حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبع أفرادها تطبيقا اجتماعيا يجعل منهم أعضاء صالحين للمجتمع».

وعندما نتكلم بدورنا عن المؤسسة والجامعة، فإننا نعني بها تلك المؤسسة التربوية التي تستمد توجيهاتها من المناخ الروحي والحضاري السائد في المجتمع. متفاعلة دائما مع البيئة التي تتوجد فيها، كما تعمل في ذات الوقت على نقل التراث الحضاري والثقافي إلى الأجيال الطالعة عبر مناهج التعليم والكتاب المدرسي والنشاطات الحرة المختلفة حيث تزودهم بالمعارف الأساسية والخبرات العملية والمواقف والقيم السائدة في المجتمع.

ومن حيث بنيتها الاجتماعية - البشرية تتميز المؤسسة التربوية عن غيرها من المؤسسات بكونها وحدة سكانية لها سكانها المتجانسون المكوّنون من إداريين ومعلمين وتلاميذ. كما تمثل مركزا حيويا للعلاقات الاجتماعية، ولها ثقافتها الخاصة بها، لا بل خصوصيتها الثقافية وقيمها الخلقية، إذ يسودها الشعور الجماعي المعبر عنه «بالنحن» بدل «الأنا». كما تطبع خريجيها بطابعها الخاص المتميز بها، والذي يبقى معهم مدى الحياة.

هذا فضلا عن موقع المؤسسة الاجتماعي في بيئتها. فالمؤسسة التربوية من هذا المنظار. لا تقتصر وظيفتها على عمليات التدريس و إعطاء الشهادات العلمية والإفادات المدرسية، بل هي في صلب العملية التربوية - التعليمية متفاعلة دائما مع البيئة المحلية، متجاوبة مع الحياة الاقتصادية - الاجتماعية ، ساعية إلى تحقيق الأهداف والغايات التربوية التي وجدت أصلا من أجلها وتعمل دوما باتجاه تحقيقها.

تمشيا ومضمون هذا المنطق، يذهب بعض علماء التربية إلى التأكيد على كون المؤسسة التربوية صورة طبق الأصل عن المجتمع الذي توجد فيه. وإن عملها خلافا للروتين الإداري المتزمت حينا والمقولب أو المبرمج أحيانا، يعكس وجهة النظر السائدة في المجتمع، خصوصا فيما يعود إلى التفاعل مع الطلاب والتعامل مع المعلمين.

نخلص من هذه الملاحظات والانطباعات إلى طرح السؤال التالي: أين يكمن موقع المؤسسة التربوية اللبنانية بالنسبة لتعليم القيم؟ وكيف تتم هذه العملية تباعا وعلى أرض الواقع؟.

ما من شك أن المؤسسة التربوية، مهما كانت صفتها رسمية أم خاصة، وقد انتدبها المجتمع أصلا لتعليم أبنائه وتثقيفهم، بالشكل الذي يريده ويتوقعه، تصبح حكما ملزمة بالمحافظة على هذه الرسالة والتقيد بمضمونها إلى درجة أنها تصبح «ملكية أكثر من الملك». أي أنها تلتزم تنفيذ وظيفتها الأساسية، وربما أصبحت الوظيفة الوحيدة المقتصرة على عمليات التعليم والتلقين ونقل التراث الثقافي - الحضاري المستوحى من الأهداف التربوية المحددة بالاستناد إلى مناهج التعليم والعمليات التعليمية المختلفة.

في ضوء هذا المنطق تعمل المؤسسة التربوية على تعليم القيم ضمن الإمكانات المحددة. وربما كانت هذه العبارة فضفاضة، إذ توجد هناك أصلا مادة تعليمية مستقلة بحد ذاتها في مناهج التعليم بهذا المعنى. لذا يمكن القول، وإذا صح التعبير أن المدرسة تنقل هذه القيم بطريقة أو بأخرى عبر عمليات رديفة للعملية التعليمية.

تأكيدا لهذا الموقف نرى أن مؤسسة غالوب الأميركية (GALLOP) قد حدّدت في استقصاء تربوي أجرته على بعض المؤسسات التربوية، في أكثر من ولاية أميركية. أن وظائف المؤسسة التربوية الأساسية تتمثل في النشاطات التالية:

١- تعليم التلاميذ مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

٢- تعليم التلاميذ حل المشكلات والتفكير المستقل.

٣- تعليم التلاميذ احترام القوانين والأنظمة النافذة.

٤- تعليم التلاميذ التكيف مع الآخرين.

٥- مساعدة التلاميذ في اكتساب المهارات على التكلم والإصغاء.

٦- تزويد التلاميذ في معرفة اكتساب المهارات على التكلم والإصغاء.

٧- تعليم مبادئ التربية الصحية.

٨- تعليم أصول التربية الرياضية.

٩- معرفة العالم بشكل أفضل من خلال دروس التاريخ والجغرافيا.

١٠- تعويد التلاميذ التعاون والتنافس مع الآخرين.

نستخلص من هذه المواقف أن تعليم القيم في المؤسسة التربوية يتم بطريقة غير مباشرة من خلال الدروس المبرمجة والنشاطات الحرة يتلقاها التلميذ مع تعلم كل مادة دراسية بطريقة غير مباشرة.

إذا تعمقنا أكثر في هذا الاتجاه يتبين لنا أن تعليم القيم في المؤسسة التربوية يتم عبر عمليات أساسية تتولاها المدرسة بشكل أو بآخر وفقا لما يلي:

١- عمليات تعليمية مستمدة من طبيعة المنهاج ومتضمنة اللغات والعلوم والرياضيات والاجتماعيات وبقية المواد الأكاديمية.

٢- عمليات خلق أنماط جديدة في التفكير والملاحظة والتحليل والاستنتاج والابتكار.

٣- عمليات التكيف الجديدة كالتعاون والتنافس مع الآخرين وإفساح المجال أمام شخصية المتعلم لتأخذ اتجاهات مختلفة عما هي عليه في المنزل.

٤- عمليات التحرر من المناخ العاطفي السائد في الأسرة والانفتاح على حياة اجتماعية أفضل.

٥- عمليات توجيه شخصية المتعلم وإرشادها إلى حيث يكون ميلها الطبيعي واستعدادها الجسدي والنفسي والعاطفي، بما في ذلك تحضير التلميذ لمهنة المستقبل.

نستخلص من هذه المواقف أن المؤسسة التربوية اللبنانية، الرسمية منها والخاصة، وهي في طبيعتها محافظة على التقاليد والقيم السائدة، وقد حصرت مهماتها في تطبيق مضامين المناهج التعليمية، لا تواجه عقدة ذنب البتة. إذ هي لا تشعر أنها مسؤولة.

فلا غرو إذن أن تبقى مسألة تعليم القيم، كما الفنون الحرة والمبتكرات التكنولوجية والاكتشافات العلمية وتعليم حقوق الإنسان ومسألة التلوث والبيئة والإدمان على المخدرات وتعليم المعاقين والموهوبين، خارج اهتمام المدرسة، كما هي خارج مضمون المنهاج التعليمي.

وهذه المشكلة المزدوجة الواقعة بين محوري المنهاج الرسمي والمؤسسة التربوية تبقى حجر عثرة في سبيل نمو المجتمع بدل أن تكون عاملا حيويا فاعلا في عملية البناء الوطني عن طريق إنماء شخصية التلاميذ وتزويدهم بالقيم السائدة في مجتمعهم والتي من شأنها أن تساعدهم ليكونوا مواطنين صالحين.

وقد لاحظ المربي الأميركي يعقوب غيتزلس (Jacob Getzels) سنة ١٩٤٦. خطورة هذا المأزق الذي يواجه هذه المؤسسة في مهمتها، حتى في الولايات المتحدة. إذ يقول في بحث قام به في أواخر الستينات أن تعلم القيم أمر يختلف تماما عن تعلم عواصم بعض الولايات والبلدان الأخرى. فالقيم لا يمكن تعلمها بالطرق الكلاسيكية، إذ هي تكتسب عادة بطريقة الاختصاص عبر عمليات دقيقة معقدة تبدأ بتحديد هوية المتعلم وارتباطه مع الآخرين عبر صورة ذهنية تدمج شخصيته مع شخصيات أترابه، ليصبح واحدا من أشخاص آخرين، أكانوا أهلا أم أصدقاء أم معلمين.

نخلص من جميع هذه المواقف إلى أن دور المؤسسة في تعليم القيم ليس بالأمر اليسير كما يعتقد البعض. بل أنه عمل معقد ومرتبط بأمور وقضايا متشعبة نحاول أن نتعرض لها بدأ بتحديد دور المعلم في هذه العملية.

ثالثا: دور المعلم في هذه العملية.

يعتبر المعلم العنصر الأساسي في تعليم القيم، لأنه العامل الحيوي في إنجاح وتفعيل أية عملية تعليمية - تعلمية، وذلك لاعتبارات عدة أبرزها:

١- كون المعلم يملك معرفة واسعة وخبرة متكاملة في حقل اختصاصه، فهو قياسا مع أيّ اختصاصي آخر، يعتبر المرجع الأول والأخير في توجيه العملية التربوية ضمن نطاق اختصاصه وتوجهاته.

٢- كون المعلم الوسيط بين التلميذ والأهداف التربوية، إذ باستطاعته عبر مناهج التعليم، أن يترجم تلك الأهداف إلى عناصر سلوكية عند التلميذ يتمثل في النتاج التعليمي من معارف ومهارات وخبرات ومواقف وقيم يكتسبها التلميذ في المدرسة.

٣- كون المعلم القدوة الحسنة والنموذج الصالح عند تلاميذه. فالتلميذ، خاصة في مرحلة الطفولة والمراهقة بحاجة دائما إلى النموذج أو المثال الذي يود أن يكونه مستقبلا. وهذا النموذج الحي يجده في معلمه حيث يسعى أن يقتدي به بطريقة أو بأخرى.

٤- كون المعلم يمثل مجتمع الراشدين، ويجسد بالتالي مجموعة من القيم والمواقف التي تعبر عن شخصية فذة متماسكة وخلافه، مواطنا كان، أم معلما أم مرشدا، أم قائدا اجتماعيا.

فبقدر ما يعتبر المتعلم نقطة الانطلاق في العملية التربوية، كذلك يعتبر المعلم، وعن حق، رائد هذه العملية وموجهها نحو أهدافها المنشودة. والمعلم الذي يستحق اللقب بأن يكون معلما، وأن يكون أهلا لحمل مثل هذه الرسالة، عليه أن ينمو أكاديميا ومهنيا وخلقيا واجتماعيا. أي عليه أن يتزود من خلال إعداده وتدريبه وتأهيله بالمعارف الأساسية والخبرات والمهارات والقيم التي من شأنها أن تضعه في مستوى مهنة التعليم. فعلى نجاح المعلم بالذات في مهنته يتوقف نجاح بناء الطالب كإنسان وكمواطن. كما أن في فشله فشل بناء الفرد وتكوين المجتمع. فالمعلم في هذه الحالة هو العامل الأول، بل الأساسي في نجاح العملية التربوية.

ودور المعلم في مجال التربية لم يعد اليوم دورا جامدا أو كلاسيكيا على الإطلاق، بل أصبح دورا رائدا وخلاقا ومعطاء، منهجا متطورا ومتغيرا ومسايرا للظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية المتطورة بسرعة والمتغيرة باستمرار.

لن نستفيض في الكلام عن المعلم في هذا المجال، إذ نكتفي بهذه الملاحظات على أمل التوسع العملي والمنطقي في هذا الشأن في الأقسام التالية، من خلال معالجتنا لدور المعلم في تعليم القيم وفق منهج علمي متطور.

رابعا: الممارسات الشائعة في تعليم القيم.

لا تزال معظم الأنظمة التعليمية والمدارس في المجتمعات المختلفة، حتى في وسط العائلات الروحية، تعتمد في تعليم القيم طرقا وأساليب تقليدية تتناقلها جيلا بعد جيل. والنظام التربوي في لبنان لم يخرج بعيدا عن هذه الأساليب، أو غالبا ما تقع في مؤسساتنا التربوية، سيما الابتدائية منها، على اعتماد أساليب تستلهم المواقف الدينية، كأن تستشهد بحياة المسيح وكيف ضحى بنفسه فداء عن البشرية للتدليل على معنى التضحية. كما تستشهد بحياة علي بن أبي طالب وكيف استشهد

في سبيل قومه للتدليل على معنى الشهادة. أو تركز على مواقف البطولة والشجاعة في سيرة عنترة بن شداد، أو مواقف الكرم في حياة حاتم طي الخ الخ ....

وهذه الطرق والأساليب التي تجمع بين التعاليم الدينية والأخلاقية والتاريخية، إن دلت على شيء ، فهي تدل على مدى اللجوء إلى استثارة العاطفة والوجدان في تعليم القيم.فلا غرو إن اعتمدت الترغيب والترهيب، أو ركزت على الوعظ والحكم في ناء المواقف، دونما الأخذ بعين الاعتبار الأساليب الأخرى المبنية على الحوار والاكتشاف وبناء القناعات وتغيير أنماط السلوك. وكل ما من شأنه أن يساعد المتعلم على اكتشاف الحقيقة بنفسه والعمل بالتالي على تغيير سلوكه وبناء شخصيته في ضوء قناعته الذاتية.

وَإذ نكتفي أن نستعرض بعضا من هذه الأساليب والممارسات الشائعة في تعليم القيم، فإنما نوردها على سبيل المثال لا الحصر، علنا نتوصل إلى استخراج نماذج تعليمية تتوافق وروح العصر الذي نعيش فيه. أما أبرز تلك الأساليب كما أوردها بعض المراجع في هذا الحقل فيمكن تلخيصها على الوجه التالي:

١- التركيز على القدوة والمثال، حيث تلقن القيم بأسلوب مباشر، هو أقرب إلى الوعظ والإرشاد منه إلى الحوار والإقناع، تستخدم هذه الطريقة نماذج سلوكية معينة مستمدة من الماضي أو موجودة في الحاضر تعبر عن بعض القيم المرغوب فيها اجتماعيا كالشجاعة.

٢- التشديد على إبراز مواقف تعبر عن مجموعة معينة من القيم، مع الاستشهاد بكل ما يدعم هذه المواقف كالتعاون والاجتهاد والاستشهاد، وصرف النظر كليا عن مواقف أخرى تبرز قيما مغايرة كالتنافس والتقاعس والأنانية.

٣- حصر الاختبارات أمام التلاميذ باختبارين متناقضين كالربح والخسارة، الشجاعة أو الجبن، التنافس أو التعاون، حيث لا يبقى مجالا آخر للتلميذ

يساعده أن يختار في ضوئه، أو يستفيد من وجوده لمساعدته على الاختيار.

٤- اعتماد أساليب إيجابية تهدف إلى استدرار العطف والشفقة، كأن تبرز حالة رجل معاف أو تلميذ جريح أو فقير محتاج، ونستدرج المتعلم لبناء موقف إزاء هذه الحالات.

٥- اللجوء إلى إبراز طقوس وتقاليد دينية أو عادات فولكلورية طالبين من التلاميذ استخراج بعض العبر والمواقف من خلالها.

٦- التشديد على احترام الأنظمة والقوانين النافذة كضوابط للسلوك وقواعد للأخلاق دونما أن نعطي الإيضاحات الكافية لماذا، أو نساعد التلاميذ على بناء المواقف.

٧- اللجوء إلى تحكيم الضمير والوجدان عند التلاميذ. كأن نترك لهم أن يتبنوا موقفا مسبقا إزاء حدث سمعوا عنه أو شاهدوه مباشرة.

أما الأسباب الموجبة أو المبررات التي تتحكم باتخاذ مثل هذه الأساليب أو الممارسات منهجية عمل في تعليم القيم فهي كثيرة وفي طليعتها:

١- أن الأحداث غالبا ما يكونون غير ناضجين، تعوزهم الخبرة والحنكة لاختيار المواقف وبناء الأحكام.

٢- أن عملية تنمية مدارك الأحداث لاستيعاب القيم تستدعي الكثير من الوقت والجهد، حيث يصبح من الأيسر والأسهل تلقينه إياها بشكل مباشر.

٣- لا يمكن الركون إلى الأحداث في اختيار القيم على مزاجهم دونما رقيب.

٤- من المحتمل جدا أن يرتكب الأحداث أخطاء كثيرة فيما لو اختاروا قيمهم ومواقفهم بأنفسهم، الأمر الذي يسبب الكثير من المشكلات الاجتماعية في وقت لاحق.

هذه بعض الحجج التي يقدمها الراشدون عادة في تبرير مسلكهم، وغالبا ما ينقل هذا الموقف إلى المدرسة التي تتأقلم إلى حد كبير مع مواقف الراشدين وتتطبّع بطباعهم. كما يقف المعلم حائرا بين موقف الأهل من جهة وموقف المدرسة من جهة ثانية، محاولا تفادي المشكلة بالابتعاد عنها. فهل من حل وسط أو حل بديل في هذا المجال؟ هذا ما سنتطرق إليه فيما بعد.

خامسا: هل من طريقة مستحدثة في هذا المجال؟

استنادا إلى ما أورده البحث في الأقسام السابقة من مفاهيم أساسية ومعطيات ومواقف مرتبطة بتعليم القيم، فإنما هي خطوات تمهيدية كان لا بد من إدراجها وصولا إلى جوهر الموضوع، إلا وهو : «كيف نعلم القيم؟»

ولما كان مفهوم التعليم بالمعنى المطلق يعني إحداث أو تغيير أنماط سلوكية عند المتعلم، يقوم بها المعلم بشكل هادف ومتقن ومتسلسل يترجم الهدف والمعنى إلى نمط سلوكي عند المتعلم حيث يزوده بالمعارف والخبرات والمهارات والمواقف والقيم التي تشكل مجتمعة ومتفاعلة الداميك الأساسية في تكوين شخصية المتعلم، فإن إي منهجية علمية - تربوية توضع لهذا الغرض لا بد وأن تتمحور حول معرفة كيف (To Know How) يحول أو يترجم المعلم الهدف السلوكي المتمثل بمنهج تعليم والوارد بين دفتي كتاب مدرسي إلى نمط سلوكي: معرفي أو وجداني أو خلقي عند المتعلم.

فالعملية التعليمية من هذا المنطلق تندرج تحت أبعاد ثلاثة: هدف، منهج ومعلم. تؤدّي جميعًا إلى نتاج تعليمي - تعلمي يتمثل بسلوك الطالب.

وتوضيحا لهذه الأبعاد، وفي سبيل تحقيق بعض النتائج العملية التي قد تنجم عنها فإن البحث سيتناول كل بعد وما يتفرع عنه ومدى ارتباطه مع البعد الآخر في إطار نموذج عملي مستمد من أرض الواقع من صلب نظامنا التربوي وفق الخطوات

الأساسية التالية: الأهداف، الوسائل- دور المعلم و الناتج التعليمي لدى الطالب.

الأهداف السلوكية:

- تساعد الأهداف على تحديد فروع الدراسة والمواد الخاصة بكل فرع.
- توضع طريقة معاملة فروع الدراسة ومصادرها.
- تساعد على بيان قيمة العلاقات المختلفة لفروع الدراسة وموادها.
- تساعد الطالب على اختيار فرع التخصص الذي يتلاءَم وإمكاناته وميوله ورغباته.
- تجعل هدف الدراسة واضحا أمام الطالب، إذ تعطي هذا الهدف معنى وظيفيا.
- تساعد على التخطيط المشترك بين المعلم والطالب.
- تساعد على تنمية المعارف والخبرات والمهارات عند الطالب ضمن حقل اختصاصه.
- كما تساعد على إغناء شخصية الطالب من حيث الشمول الثقافي والنُّضج الاجتماعي.

انطلاقا من هذه الاعتبارات وسعيا إلى رسم صورة تربوية تأتي متلازمة وأغراض بحثنا ومستمدة من أرض واقعنا، كيف لنا أن نستخرج من الأهداف العامة أهدافا سلوكية خاصة (Behavioral Objectives) نعتمدها كعناصر سلوكية نسعى إلى تحقيقها في تعليم القيم لطلابنا.

لوضع هذه المعادلة موضع التطبيق نحاول فيما يلي أن نستعين بوثيقة الوفاق الوطني، خاصة في التوصيات العائدة سنة ١٩٩٠ إلى الإصلاح التربوي، وقد نصت

الفقرة الأخيرة من هذه التوصيات على إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يعزز الانتماء والانصهار الوطني والانفتاح الروحي والثقافي وتوحيد الكتاب في مادتي التاريخ والتربية الوطنية.

وإذا توقفنا هنيهة عند مضمون هذه الفقرة لأدركنا تماما أن التركيز جاء على إعطاء الأهمية القصوى لتطوير مناهج التعليم بوجه عام، وتعزيز مادتي التاريخ والتنشئة الوطنية بوجه خاص.

نستخلص من ذلك، ولو بشكل سريع الأهمية القصوى التي أعطيت لمادتي التاريخ والتربية الوطنية كعامل أساسي في الانصهار الوطني، حيث يمكن عبر دروس التاريخ والتنشئة الوطنية - تعريف التلميذ ببيئته الاجتماعية والوطنية وتنشيط تفاعله مع تلك البيئة، عاملة بالوقت ذاته على ترشيده ليزداد وعيا بهويته وتعلقا بوطنه وتحسسا بمسؤوليته الاجتماعية والوطنية. مؤكدة على تمرسه بتحمل المسؤولية بشكل متدرج في البيت والمدرسة وفي البيئة المحلية والوطنية.

الوسائل :

وإذا ما تعمقنا أكثر بالموضوع لتسنى لنا استخراج قيم أخلاقية واجتماعية تصبح رائدا لا بل معيارا في تأليف كتب الاجتماعيات لجميع مراحل التعليم العام ودليلا عمليا للمعلم يعتمده في رسالته التعليمية.

أما هذه القيم فيمكن رسم معالمها تحت العناوين التالية:

- الثقة بالنفس - الضمير والوجدان
- احترام الذات واحترام الآخرين وحقوقهم
- الكرامة الذاتية
- الصدق والاستقامة

- تنمية روح العطاء والمحبة
- الصراحة والجرأة الأدبية
- العدالة والمساواة
- الصبر والثبات والاعتماد على النفس
- احترام القوانين والأنظمة
- احترام الملكية الخاصة والملك العام
- احترام الحقوق والحريات
- احترام حق الغير بأن يكون مختلفا
- احترام آداب الحديث والحوار والاجتماع
- التعاون - العمل الفريقي - والحس الجماعي العام
- احترام العمل والكسب الشريف
- احترام العلم والثقافة
- احترام البيئة اللبنانية حماية وتجميلا

حتى إذا ما اعتمدنا هذه القيم في كتبنا المزمع تأليفه - ونأمل ألا يطول بنا الوقت للمباشرة بالتأليف - في التاريخ والتنشئة الوطنية والتربية المدينة - حتى والجغرافيا - المرجع الأساسي المعتمد في جميع المؤسسات اللبنانية حيث تضمن اكتساب الطالب المعارف الأساسية والخبرات والمواقف السلوكية والقيم التي تساعده ليصبح مواطنا صالحا وإنسانا واثقا بنفسه مؤمنا بوطنه. كما تسعى التربية الأخلاقية إلى غرس الصفات السامية في المواطن كالفضيلة والتسامح والكرامة والشجاعة والتضحية والنزاهة والصدق والاستقامة .

غير أن هذه العناوين تبقى شعارات رنانة، إن لم نقل فارغة من معناها، ما لم

نضعها في صلب مناهج تعليمنا، ونترجمها من خلال كتبنا المدرسية إلى أنماط سلوكية معرفية وعاطفية وحركية، حتى إذا ما ترجمت إلى تلك العناصر فهي تؤكد على أن الطالب:

- يعرف القيم الاجتماعية
- يفهم معنى الأمة والوطن والدولة
- يتفهم علاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه
- يتفهم مشكلاته ومشكلات مجتمعه ويسعى إلى حلها
- يتعرف على تاريخ بلاده
- يعرف مركز بلاده بالنسبة إلى العالم الخارجي
- يشعر بالعزة القومية والانتماء إلى الجماعة
- يمارس حقوقه المدنية
- يشعر بالمسؤولية الوطنية
- يحترم قرارات الجماعة
- يحترم حقوق الآخرين وحرياتهم
- يكون متسامحا مع الغير
- يساعد الآخرين في أعمالهم
- يمارس النشاطات الاجتماعية
- يقيم علاقات طيبة مع مواطنيه
- يعمل من خلال مصلحة وطنه
- يطلع على موارد بيئته



مؤتمر صحافي لمدير الجامعة الاميركية الفرع الثاني الدكتور جورج فريحه بحضور الشاعر سعيد عقل والنقيب الياس عون، ١٩٨٩.



د. جورج المر مع الرئيس رينيه معوّض في زيارة المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٨٩.



الدكتور جورج فريحه مع ميشال ضومط احد امناء الجامعة الاميركية في حفلة تخرّج الفرع، ١٩٨٩.



حفل تخرج الطلاب في جامعة NDU ومن المدعوين: د. جورج المر، د. سهيل مطر، د. مرسيل ابي نادر خوراسنجيان وذلك في العام ١٩٩٨.

- يحافظ على بيئته ويصونها ويجملها
- يقدر القيمة الاقتصادية والاجتماعية للأعمال المختلفة
- يختار عملا يناسبه
- يفخر بالعمل الذي يقوم به
- يجيد العمل الذي يقوم به
- يظهر الدقة والإخلاص في عمله
- يتحلى بروح المشاركة مع الآخرين
- يتحلى بالروح الرياضية في منافسة الآخرين

دور المعلـم :

وهنا يأتي دور المعلم في نقل هذه المعارف والخبرات والمواقف والقيم من طيات صفحات الكتاب المدرسي إلى أذهان التلاميذ، فالمعلم، كما أسلفنا سابقا هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية - التعليمية. وكي يستطيع المعلم أن يحقق رسالته ويتولى هذه المهمة الصعبة الملقاة على عاتقه، لا بد وأن تتوفر لديه شخصيا المعارف والخبرات التي سينقلها إلى تلاميذه، مثلا: يجب أن يطلع على مبادئ علم الاجتماع ومبادئ التربية الوطنية والأخلاقية. وأن يفهم تاريخ بلاده وجغرافيتها، ويطلع على مواردها وإمكاناتها ومصادر العيش فيها. كذلك يجب أن يعرف معنى تشابك المصالح والعلاقات الدولية، وخاصة في عصرنا الحاضر بعد أن تقلصت المسافات بين مختلف البلدان.

بالإضافة إلى هذه المعارف الأساسية، يجب أن تتكون لدى المعلم المهارات والأساليب اللازمة التي تساعده في إيصال معارفه وخبراته إلى تلاميذه، وهنا يأتي دوره في إتقان علم النفس التربوي وسيكولوجية المتعلمين ومبادئ المدرسة والمجتمع

والمفاهيم التربوية والأنظمة الداخلية في المدرسة وارتباط المعلم بالوظيفة العامة. إذ يجب على المعلم أن يعرف مثلا كيف يخلق جوا ملائما في صفه تسوده روح الألفة والتفاهم فيشعر الطالب أنه يتجاوب مع معلمه. وهكذا يعمل الاثنان معا للوصول إلى الهدف المشترك.

وهذه المعارف والخبرات والمهارات إذا ما أتقنها المعلم، فإنها تؤكد على أنه:

- يعرف مبادئ علم الاجتماع
- يعرف مبادئ التربية الوطنية والأخلاقية
- يعرف مبادئ التربية العامة وطرائق التدريس
- يعرف علاقة المؤسسة التربوية بالمجتمع
- يطلع على تاريخ بلاده مع تعاطف عميق لمجرى هذا التاريخ
- يعرف جغرافية بلاده وإمكاناتها
- يعرف معنى العلاقات الدولية
- يحسن اختيار الأمثلة التي تنمي روح المشاركة عند الطلاب.
- ينمي في طلابه روح التعاون
- يساعد على توجيه الطلاب أكاديميا ومهنيا في ضوء ميولهم وقدراتهم
- يختار النشاطات المدرسية التي تساعد على المشاركة الاجتماعية
- يتعاون مع جميع الطلاب مع صرف النظر عن جنسهم أو مسلكهم
- يساعد الطلاب على استخدام أوقات فراغهم.

بالإضافة إلى هذه لمزايا يفترض في معلم التاريخ أن يعرف تاريخ بلاده عن كثب حيث يتولد عنده ذلك الشعور الذي يجعله يتعاطف مع مجرى أحداث ذلك التاريخ، إذ أن مثل هذا الشعور يمكنه من تقبل الفئات الأخرى والتعاون معهم. وبهذا

تتولد عنده روح التسامح. وهذا ما يتطلبه وضع لبنان بصورة خاصة.

كما يفترض في المعلم من خلال معرفته للتنشئة الوطنية والتربية المدنية أن يتفهم العوامل المختلف التي يتألف منها مجتمع ما، مثل العوامل السياسية والاقتصادية والدينية والحضارية.....الخ الخ.... وأن يتفهم بالتالي طبيعة المؤسسات الاجتماعية كالبيت والمدرسة والكنيسة والجامع، وأثر جميع هذه المؤسسات في عملية التثقيف الاجتماعي للتلميذ، ويقارن ذلك كله مع المجتمع اللبناني.

من هنا كان على المعلم أن يعرف علاقة المؤسسة التربوية - كمؤسسة اجتماعية - بالمجتمع وتأثرها به من جهة وتأثيرها عليه من جهة ثانية. كما عليه أن يتعرف إلى مختلف الأنظمة الاجتماعية كالنظام الديمقراطي والنظام الملكي والنظام الاشتراكي، ويقارن بين هذه الأنظمة والنظام المتبع في بلاده، وعليه أن يميز وظيفيا بين المفاهيم الأساسية كالأمة والدولة والوطن، وأن يعطي الأمثلة الواقعية والحسية على كل مفهوم من هذه المفاهيم.

لكي يتمرس المعلم في عمله هذا، ويعرف كيف يطبق هذه المبادئ وينقلها إلى تلاميذه، كان لا بد عليه من أن يقيم جوارا متواصلا مع تلاميذه من خلال المادة الدراسية بالذات، وعبر كل نشاط مدرسي يقع داخل غرفة الصفة أو خارجها ومن خلال كل مادة دراسية معتمدة في المنهاج أو خارجه.

الناتج التعليمي لدى الطالب:

إن القيم مهما كان نوعها، أو أيا كان موقعها في سلم القيم، فهي لا يمكن أن تعلم كمادة أو مواد منفصلة، حيث تصبح عندها مجرد وعظ أو غسل دماغ (Indoctrination) الأمر الذي بفقدها الكثير من معانيها وأهميتها. فالأصح أن تعلم من خلال المواد الدراسية، وقد أشرنا إلى البعض من هذه المواد كالتاريخ والتنشئة

الوطنية والتربية المدنية. وهذا لا يعني أن بقية المواد لا تصلح لتعليم القيمة. ففي كل مادة دراسية، كما في كل نشاط مدرسي أو اجتماعي هناك قيمة أو أكثر يمكن أن نستخرجها بطريقة غير مباشرة ونسلط الاضوء عليها ونستخرج معانيها وننقلها إلى طلابنا.

فمن حيث التعريف به وبماهيته، المجمَّع التعليمي (Teaching Module) هو عبارة عن وحدة تعليمية مكتملة ومنسقة وضعت للدراسة بشكل إفرادي أو جماعي من قبل طلاب تسنى لهم الحد الأدنى من إرشادات أحد المدرسين. وبالمعنى الأوسع إنه عبارة عن مجموعة المواد التعليمية المتصلة بموضوع محدد كالإنسانيات والرياضيات والاجتماعيات والجماليات وما شابه.

يقول برتراند راسل سنة ١٩٤٠ بهذا المعنى: إنه يمكن للمؤسسة التربوية، وللنظام التربوي أن يجمعا المواد الدراسية مع بعضها البعض حتى الفلسفة والعلوم، يمكن دمجها وضمن تربية تهدف للحياة السعيدة.

والمجمع التعليمي يتضمن الأهداف والنشاطات التعليمية والمواد المتصلة بها وعمليات التقييم. وغالبا ما يحوي المجمع بالإضافة إلى المادة المكتوبة تسجيلات إذاعية وأشرطة متلفزة أو أفلاماً سينمائية أو شرائح أو وسائل تعليمية أخرى تدعم مضمون المادة الدراسية.

ويهدف المجمع التعليمي كوسيلة عمل إلى تطوير المهارات والمعارف والاتجاهات الأساسية لتدريب المعلمين بحيث يأتي البرنامج التدريبي بشكل منسق ومتكامل بالاستناد إلى مبادئ التربية وعلم النفس التربوي وسائر المواد الدراسية الأخرى.

أما من حيث منهجيته وتطبيقه في الصف فالمجمع التعليمي يربط بين الهدف السلوكي (Behavioral Objective) والنشاط الصفي، حيث يحتوي تقييما قبليا يُمكِّن المتعلم من معرفة محتوياته وتقرير ما إذا كان بحاجة إلى تحضير أكثر. كما

يحوي تقييما بعديا (Posteriori) يساعد المتعلم على تقييم نتاجاته التعليمية.

أما العنصر الأساسي للمجمع فهو ما يسمى فنيا وتربويا نشاطات المجمع أو الأنشطة المساعدة والمنظمة تبعا لأهداف المجمع المحددة وتشمل هذه النشاطات:

- دارسة مواد المجمع
- إثارة الأسئلة المستمدة من الأهداف السلوكية
- الإجابة عن الأسئلة بشكل مبسّط ومرتبط بها
- القيام بالتمرينات الضرورية
- المشاركة في بعض الأنشطة الجماعية
- عرض مشكلات مرتبطة بموضوع الدرس
- حل هذه المشكلات من قبل التلاميذ أنفسهم
- إمكانية استخدام أساليب تعليمية أخرى (أي الوحدات التعليمية)
- استخدام أشرطة صوتية على تعليم اللغة والنطق الصحيح
- إجراء تجارب مخبرية
- مقابلات شخصية
- بحوث ميدانية.

والمجمع التعليمي يعتمد على التصحيح الذاتي حيث يستخدم وسائل التقييم بعد كل فترة (من خلال امتحانات معلنة أو غير معلنة) تساعد المعلم والمتعلم على حد سواء من اكتشاف الثغرات، والعمل على استدراك هذه الثغرات عن طريق تعديل منهجية المجمع وفق ما تستدعيه ظروف العمل مع التلاميذ. على أن يصار في ضوء ذلك إلى إجراء تقييم بعدي للتحقق من صحة النتاجات التعليمية.

أما العناصر التي يأخذها المجمع بين الاعتبار خاصة في تحضير سير الدرس

فهي تشمل الأهداف السلوكية التي يمكن استخراجها من الدرس: أعمار التلاميذ، مستواهم الثقافي، الخلفية الاجتماعية - الاقتصادية للتلاميذ برمجة الوسائل الآيلة إلى تحقيق هذه الأهداف عمليا، وتنفيذ البرمجة من خلال خطوات متتابعة وخاضعة لتعزيزات ملائمة.

ومن أبرز خصائص المجمع على الصعيد الإجرائي:

- تركيز المجمع على معرفة أو مهارة محددة أو مجموعة متكاملة من المهارات.
- تكوين حوافز أو دوافع متداخلة بحيث يتوفر التعزيز (Reinforcement) كلما تقدم المتعلم إلى الهدف.
- التركيز دائما على تعزيز وتطوير المهارات في العلاقات الإنسانية كمهارة الاتصال والمناقشة والتعاون والتنافس.
- يقدم المجمع قائمة بالنشاطات الإضافية إلى جانب قائمة بالنشاطات الأساسية.
- يركز المجمع على التعلم بواسطة العمل والممارسة والمناقشة والحوار.
- يوفر المجمع مقدمة استرجاعية (Feedback) من قبل المتعلم والمعلم بهدف تطويره نحو الأفضل.

أخيرا وليس آخرا نتوصل من خلال اعتماد المجمع التعليمي إلى توفير النتاجات التعليمية المتمثلة بتغيير أنماط سلوك المتعلمين من خلال :

- نتاجات معرفية مبنية على معلومات والذاكرة والإدراك (Cognitive).
- نتاجات اختبارية مبنية على القدرات والمهارات (Psycho-Motor).
- نتاجات عاطفية - وجدانية مبنية على الاتجاهات والمواقف التي تساعد

المعلم على أداء مهمته من خلال تبنيه مواقف مسؤولة عن القضايا والمشكلات التي تعترضه وإيجاد الحلول لها.

سادسا: تطلعات ومقترحات.

في موقف ختامي، وفي عود إلى بدء نعود ونؤكد أن تعليم القيم في لبنان لا يتم عبر منهج تعليمي معين مخصص لهذه الغاية، ولا عبر مادة دراسية مستقلة عن بقية المواد، ولا بواسطة مواعظ يلقيها مدير المدرسة، أو الناظر، أو المسؤول عن شؤون الطلاب، أو حتى المعلم على مسامع التلاميذ خلال الدوام الرسمي للمدرسة، بل إن القضية أبعد من كل ذلك وأعمق.

إن تعليم القيم برأينا هي عبارة عن عملية مثمرة، لا بل عمليات حياتية متواصلة.

في رحلتها الحياتية هذه تصبح القيم وكأنها دروس حياتية مبرمجة حينا وغير مبرمجة أحيانا يقتبسها الإنسان من حكمة أسلافه، يتداولها عبر الأمثلة الشائعة. يستخرجها من خصوصياته التاريخية، ويعاود تكرارها وتمثيلها من خلال فولكلوره وعاداته وتقاليده ومقدساته، إنها رموز وإرشادات وعبر وحكايات يتناقلها الخلف عن السلف حيث يتسرب القسم القليل منها إلى المدرسة مقننا في مناهج التعليم ملقنا عبر سلوك الإدارة التربوية موجها عبر الهيئة التعليمية، وكأنها أمور لا بد منها تأتي في حاشية كل درس وفي نهاية كل صف.

غير أن النظام التربوي، عالميا كان أم محليا، بدأ يدرك أهمية القيم ودورها في ترسيخ جذور الإنسان إدراكه لبقية المفاهيم التربوية التي لا تزال بمعظمها خارج المؤسسة، لا بل خارج نطاق مناهج التعليم كالتربية البيئية والتربية الصحية وتربية المعاقين وحقوق الإنسان وما شابه.

من هنا جاءت التربية الحديثة لتؤكد على أهمية الاكتشافات العصرية والمظاهر العلمية من تكنولوجيا والكترون وغيرها لتدخلها إلى صلب النظام التعليمي وإلى الصفوف في مراحل التعليم العام والتعليم العالي.

في ظل هذا المناخ السائد نتطلع إلى تربية لبنانية تنطلق من تراثنا، آخذة بعين الاعتبار تلك الثوابت الحضارية – الثقافية المستمدة من صميم الكِيان اللبناني غايات وأهدافا، ساعية دوما عبر مناهج التعليم والكتب المدرسية إلى تحقيق أكثر من مهمة وعلى أكثر من صعيد. فمهام التربية في تعليم القيم في لبنان لا يقتصر دورها على الجانب التعليمي – التلقيني فحسب، بل يتجاوزه ليتمثل في أمور اقتصادية – اجتماعية وأخرى سياسية وفكرية. ربما قائل: أي تربية هي التي باستطاعتها أن تقوم بهذا الدور الحيوي؟ وفي أية ظروف وضمن أية مناخات؟ ونحن بدورنا نقول أن التربية التي نتصورها ونطمح إليها، هي في هويتها وطابعها المميز تربية لبنانية أصيلة تعزز القيم الخلقية في المواطن وتعيد إلى الإنسان أصالته وإلى الفكر رونقه وإلى العقل مكانته. تربية هدفها الإبداع والحيوية حيث تقترن روح المبادرة الفردية مع مسلكية العمل الجماعي، تربية هاجسها تنشئة المواطن على حب الوطن وتعويده على احترام القيم وتقديس المبادئ الإنسانية.

التربية التي ننشدها في تعليم القيم في لبنان، ليست هي بالتربية التقليدية الجامدة (إن لم نقل المتحجرة) التي تعتمد في برنامجها اليومي والأسبوعي تلقين المعلومات والتقيد بحرفية النص، بل هي التربية المتجددة المتطورة التي تخرج المدرسة من جمودها والمعلم من رتابته لتستقطب المجتمع الأوسع، إنها التربية الديمقراطية التي تعيش في وسط المجتمع وتعمل من أجل المجتمع.

في ظل هذا المناخ التربوي السائد يعتمد تعليم القيم في لبنان أسلوب الاختيار العلمي وتشجيع روح الاكتشاف عند التلاميذ بالاستناد إلى رغباتهم وميولهم أكثر من الاستناد إلى مضامين الكتب المدرسية والدروس النظرية، حيث يعتمد هذا الأسلوب المشاركة الفعلية بين المعلم والتلميذ: المعلم بما له من خبرة واسعة ومعرفة

عميقة في حقل عمله، والتلميذ وما عنده من قبول واستعداد للتعلم. إنها لعمري المشاركة الحقيقية بين المعلم والمتعلم، حيث يصبح التلميذ شريكا للمعلم في لذة الاكتشاف والتوصل إلى جوهر الحقيقة ويصبح المعلم موجها للعملية التعليمية ومرشدا لعمل التلميذ. إنها فعلا التربية الديمقراطية الحقيقية.

ولترسيخ مفهوم الديمقراطية كقيمة خلقية – وطنية بحد ذاته، وجب على التربية أن تعتمد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين التلاميذ مع صرف النظر عن مشربهم أو مذهبهم أو منشأهم الاقتصادي – والاجتماعي، فلا تفضل لتلميذ لبناني نوعا من التعليم يختلف عن النوع الذي يتلقاه زميله في مدرسة أخرى. بل توفر لجميع التلاميذ مستوى واحدا من التعليم، متكاملا بكل عناصره من مناهج تعليمية وكتب مدرسية ووسائل تربوية ومعلمين أكفاء وبناء مدرسي صالح وغيرها وغيرها من الوسائل والتقنيات المكملة للعملية التربوية – التعليمية.

أخيرا وليس آخرا، التربية اللبنانية التي ننشدها في تعليم القيم، هي تلك التربية المبنية على فِعْل إيمان، إيمان بالله خالق الكون، ولبنان وطن نهائي لجميع بنيه، لا فضل لمواطن على آخر إلا بمقدار ما يضحي هذا المواطن في سبيل وطنه. فِعْل إيمان بتغليب العقل على الجهل، والفكر على العاطفة، والحق على الباطل. الإيمان بأن المشكلات الإنسانية والاجتماعية، حتى والاقتصادية يمكن أن تجد لها حلولاً عملية.

فِعْل إيمان بأن الديمقراطية الحقة تتأصل بواسطة شعب متعلم ومثقف مدرك لحقوقه مستوعب لواجباته متمتع بحقوقه المدنية وحرياته الشخصية. وبقدر ما يرتقي الشعب إلى مستوى هذه المفاهيم بقدر ما تصبح الديمقراطية ممارسة حكم من الشعب وإلى الشعب وبواسطة الشعب، لا مجرد نظريات بعيدة المنال صعبة التحقيق.

وخلاصة القول إن أي تربية لبنانية تسعى إلى تعليم القيم في مدارسنا، جميع مدارسنا دون استثناء، يجب أن تنطلق من سياسة تربوية واضحة المعالم محددة

الأهداف مبنية على نظرة مستقبلية نحو الوطن والمواطن معبر عنها بخطة تربوية قريبة المدى وبعيدة المدى وفق سلم أولويات.

وفي كلمة ختامية.

وفي ضوء ما أورده البحث وتحقيقاً للأهداف المنشودة وتعميماً للفائدة ومتابعة للعمل في هذا الاتجاه، وعلى أكثر من صعيد نقترح ما يلي:

١- وضع خطة تربوية متكاملة كمدخل رئيسي إلى النهوض بالتربية اللبنانية مع التركيز على إبراز دور القيم في الخطة.

٢- وضع صيغة واضحة تتضمن الأهداف والغايات التربوية، حيث تصدر هذه الصيغة بشكل قانون، أو مرسوم، أو أي شكل قانوني آخر، لتصبح ملزمة للدولة وللمعنيين بالشأن التربوي، كما تصبح قاعدة صالحة لبناء مناهج التعليم ورسم السلم التعليمي في ضوئها.

٣- تطوير المناهج والبرامج التعليمية - وقد آن الأوان للمباشرة بعملية التطوير هذه لتصبح بعدها مستمرة، مع التأكيد على تضمينها مناهج الاجتماعات (التاريخ، الجغرافيا، التنشئة الوطنية والتربية البيئية).

٤- وفي إطار العام؛ أبرز العناصر السلوكية التي تؤكد على :

- تنمية الذات الإنسانية المسؤولة
- تنمية الحس الجماعي والتمرس به
- تنمية الحس العام والحس المدني والتمرس بهما

٥- إعادة النظر في السياسة المعتمدة في إعداد المعلم وتدريبه وتأهيله في كافة

الأصعدة وفي مختلف الاختصاصات، كي يصبح هذا المعلم (أكان في القطاع العام أم في القطاع الخاص) العنصر الحيوي الفاعل في توجيه العملية التعليمية - التعليمية بالاتجاه العلمي والوطني الصحيح.

٦- إعادة النظر في البناء المدرسي ليأتي منسجما والواقع اللبناني من جهة ومعبرا عن الأهداف والغايات التربوية من جهة ثانية.

٧- اعتماد الإعلام التربوي - على مختلف مستوياته - وسيلة ناجعة في تعليم القيم عن طريق البرامج والإذاعات ومختلف النشاطات ضمن إشراف مسؤولين تربويين.

٨- خلق المناخ التربوي الملائم عبر أجهزة وزارة التربية، وإدارة المدرسة ولجان الأهل كي تصبح العملية التربوية عملية حياتية مستمرة.

وسعيا لتحقيق هذه الأهداف التربوية، لا بد من ملاحظة أخيرة، ألا وهي نقطة البداية والنهاية المتمثلة بشرطين أساسيين: أولهما رسم سياسة تربوية على مستوى الدولة، وليس على مستوى الحكومة، وثانيهما اعتماد خطة تربوية هادفة متكاملة مستمدة من السياسة التربوية تربط الأهداف بالوسائل وتقرب المسافة بين المعلم والتلميذ بين البيت والمدرسة، حيث يشعر الجميع أنهم يعملون في ظل دولة وفي مناخ تربوي - اجتماعي واحد يهدف إلى بِناءِ وطن واحد لجميع بنيه، إلى بِناءِ لبنان الغد عبر بِناءِ إنسانه.

المصـــادر والمراجـــع:

- أبو حيدر، شوقي: «سياسة لبنان في الحقل التربوي أبان العهد الاستقلالي»، أطروحة دكتورا دولة في التربية (غير منشورة)، جامعة القديس يوسف ١٩٧٩.

- أبو صالح، جورج: «المركز التربوي للبحوث والإنماء بين التشريع والتنفيذ»، رسالة غير منشورة أعدت لنيل شهادة الكفاءة في التربية، الجامعة اللبنانية، كلية التربية ١٩٧٩.

- بولياس اميرل وجميس يونغ: «المعلم أمة في واحد»، تعريب ايلي واربيل، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ١٩٦٨.

- الجمهورية اللبنانية: «وثيقة الوفاق الوطني»، التي أقرها اللقاء النيابي في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية بتاريخ ٨٩/١٠/٢٢، والتي صدقها مجلس النواب في جلسته المنعقدة في القبيات بتاريخ ١٩٨٩/١١/٥.

- اللجنة الوطنية لليونسكو: «حقوق الإنسان والنصوص الدولية الخاصة بها»، منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٨٢.

- المر، جورج: الإنماء التربوي: «دراسات، أبحاث ... رؤى مستقبلية»، منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء ١٩٨٢.

- المر، جورج: «دراسة تحليلية لمناهج إعداد المعلمين الابتدائيين في لبنان،» أطروحة ماجستير في الجامعة الأميركية في بيروت، ١٩٦٢، من منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٨٦.

- المركز التربوي للبحوث والإنماء: المجلة التربوية، الأعداد ١ و ٢ و ٣ - ١٩٨٢ حول مناهج التعليم في لبنان، ما لها ما عليها. والعدد الأول ١٩٩٢، حول المعلم: مهمة ورسالة.

- النجيحي، محمد لبيب: «الأسس الاجتماعية للتربية»، مطبعة الانغلو المصرية - القاهرة ١٩٩٣.

- وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة: مناهج التعليم في لبنان الصادرة بموجب

- المراسيم رقم ٧٠٠١ تاريخ ١٩٤٦/١٠/١ (مناهج التعليم العام)

- والرقم ٩٠٩٩ تاريخ ١٩٦٨/١/٨ (مناهج التعليم الثانوي)

- والرقم ٢١٥٠ تاريخ ١٩٧١/٨/٤ (مناهج التعليم في مرحلة الروضة)

- والرقم ٢١٠١ تاريخ ١٩٧١/٨/٤ (مناهج التعليم في المرحلة الابتدائية)

- ولرقم ١٤٥٢٨ تاريخ ١٩٧٠/٥/٢٣ (مناهج التعليم في المرحلة المتوسطة)

- وهبه، نخله: «وظيفة مؤسسات إعداد المعلمين»، إعداد المعلم الإدارة، معهد الإنماء العربي، بيروت، ١٩٨٦.

الفصل العاشر

«أسس وطرائق إعداد معلمي الراشدين، بما في ذلك المؤسسات المعنية في المجتمع اللبناني»

توطئة:

إننا في عملنا التربوي، غالبا ما ننطلق من قناعة شبه مطلقة على أكثر من فرضية واعتبار، ولأكثر من سبب، تقضي بأن التربية هي المدخل الصحيح، إن لم تكن المدخل الأوحد في بناء المجتمعات وترسيخ مفهوم الديمقراطية، وتدعيم مبدأ العدالة الاجتماعية، واحترام حقوق الإنسان ، وتعزيز معنى السلام. أي بعبارة أدق واعمق، يمكن اعتبار التربية الأداة الصالحة في تغيير المجتمع لجهة تطوير أوضاعه وبناء إنسانه.

والتربية بمفهومها الواسع هي إعداد للحياة، إن لم تكن الحياة عينها، بكل أبعادها ومضامينها. وهي عملية نمو وتكامل ما دام الإنسان ينمو ويتكامل، والتربية هي تجسيد للتراث الثقافي والاجتماعي لأي شعب: متضمنة قيمه وعاداته وتقاليده، معبّرة عن أمانيه وطموحاته، منظمة لعلومه واكتشافاته، مطورة لأوضاعه ومهتمة بتعليم أولاده، تتناقلها الأجيال في شكل منظم وهادف في نطاق المدرسة تحت عنوان «التربية النظامية». كما تنتقل مع الأجيال عبر الممارسات اليومية والمشكلات الحياتية والحاجات المجتمعية والتقاليد الشعبية تحت شعار «التربية غير النظامية».

والتربية في مفهومها العالمي تعتبر مفصلا حيويا، إذ هي تهدف إلى تحسين ظروف الحياة في الحاضر، وإعداد ظروف الحياة في المستقبل. وقد تنبهت منظمة الاونسكو لهذا الشأن عندما تصدت لمهمة النهوض التربوي في

الحقبة الأخيرة من القرن الماضي، وعلى أكثر من صعيد. كما أن معظم الأنظمة العالمية ترى أن تربية الإنسان المعاصر هي مشكلة من اصعب المشكلات. وجميع الأقطار تعتبرها عملا مهما للغاية. (١٠)

وبما إن العصر الذي نعيشه سمته التغير، والتغير السريع، وميزته التخصص، وملامحه التقنية المتطورة، وفي طليعتها التعامل مع الآلة، إلى درجة إن من لا يحسن التكيف مع هذا الأمر الواقع يمكن تصنيفه في خانة «الأمية». ومع انتشار هذه المفاهيم وملامستها لكل مرفق من مرافق الحياة المعاصرة، اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وفكريا، فكان لا بد من إفساح الفرص التعليمية لجميع فئات الشعب خاصة أولئك الذين فاتتهم فرص التعليم النظامي عبر المؤسسة التربوية.

وتأكيدا لهذه المفاهيم التي أصبحت شبه مسلمات تربوية – اجتماعية، فقد أخذت معظم المجتمعات المعاصرة، سيما المتقدمة منها، بعين الاعتبار، أن التعليم لا يقتصر على المؤسسة فحسب، حيث أن هناك نشاطات تعليمية وتثقيفية مختلفة يمكن أن تجرى خارج نطاق المؤسسة التربوية وأبرزها:

– برامج محو الأمية للراشدين
– تطوير الجامعات الشعبية أو المنفتحة وانتشارها (The Open Universities)
– إجراء الدروس بالمراسلة
– التعلم عن مسافة (Formation à Distance)
– النشاط الثقافي بمختلف أشكاله
– الحلقات الدراسية

يضاف إلى هذا كله أن البلدان الصناعية على الخصوص تختبر نشاطات تربوية وثقافية أخرى مكملة لثقافة الفرد المهنية وأهمها:

– برامج التدريب المهني والتقني

– التربية العمالية
– الدروس المسائية بهدف رفع مستوى المواطن
– استكمال التعليم ما بعد المؤسسة التربوية
– إقامة دورات تدريبية مختلفة

هذا بالإضافة إلى ما يصدر عن وسائل الإعلام المتنوعة (Mass Media) من معلومات عامة تتناولها الصحافة والكتب والمجلات والنشرات وأجهزة الإذاعة والسينما والتلفزيون والفيديو.

انطلاقا من هذا الواقع أولت المجتمعات المعاصرة اهتماما متزايدا في تربية اليافعين والراشدين. ولما كان مثل هذا الاتجاه يستدعي وضع برامج تدريبية خاصة لهذه الفئة من الشعب، فقد تسابقت هذه المجتمعات إلى توفير مثل هذه البرامج، وعلى أكثر من صعيد، وفي أكثر من اختصاص، حتى أصبحنا نعيش وكأننا في عصر التدريب. وكل مجتمع يجري تدريبه بالشكل الذي يراه مناسبا.

وفي مجال تربية الراشدين نجد أن الحاجات التدريبية كثيرة، وهي في شكل تصاعدي وفقا لما تستلزمه الآلة الحديثة. فالتدريب مطلوب على مختلف المستويات، بدءا من مستوى صناعة القرار نزولا إلى البنى التحتية. وقد تنوعت برامج التدريب وتطورت وتشعبت مضمونا واختصاصا ومنهجية. فهناك دورات تدريبية تستمر أشهرا عديدة، ودورات أخرى تقتصر على أسابيع محدودة، أو حتى على أيام معدودة.

والأسباب الموجبة، لا بل الفرضيات الأساسية التي يستند إليها مفهوم تربية الراشدين وتدريبهم فهي كثيرة وأبرزها:

١– كون التربية بالمعنى المطلق هي الحياة عينها، أكثر منها إعدادا للحياة. (٢) إذ هي تلازم الإنسان من المهد إلى اللحد.

٢- التربية هي حق من حقوق الإنسان، حيث نصت الشرعة العالمية لحقوق الإنسان العام ١٩٤٨، بوضوح على حق الجميع في التعليم، كما وضعت أكثر بلدان العالم أهدافا معينة لجعل هذا الحق أمرا واقعا.(٣)

٣- يأخذ العديد من المجتمعات العالمية بمبدأ ديمقراطية التعليم، وما ينبثق عن هذا المبدأ من تكافؤ فرص تربوية واقتصادية لجميع المواطنين مع صرف النظر عن لون المواطن وجنسه ودينه ومعتقده.

٤- تحديات العصر، وما تفرضه الاكتشافات العلمية والتقنية من تكيفات إنسانية تحتم على الإنسان المعاصر التعاطي مع الآلة بشكل هادف وفعّال.

٥- كون الراشد يجسد مجموعة من القيم الحضارية والثقافية السائدة في مجتمعه. وفي تعليمه وتدريبه حفاظا على هذه القيم والتقاليد واستمراريتها.

وتمشيا ومتطلبات الموضوع الأساس المتمحور أصلا حول تربية الراشدين على ممارسة حقوقهم ومسؤولياتهم المدنية، فإن الغاية من هذا البحث ترمي إلى تحديد أسس وطرائق إعداد معلمي الكبار، بما في ذلك تحديد دور المؤسسات المعنية في المجتمع اللبناني، خاصة لجهة تكوين فريق عمل منشِّط (Animateurs) يجري تدريبه في ضوء الأسس والمعايير المعتمدة.

ولا بد من الإقرار في هذا المجال بصعوبة البحث نظرا لطبيعة الموضوع وما يكتنفه من مخاطر ومحاذير كما يتمثل ذلك بـ :

- غياب النصوص القانونية التي ترعى عملية تعليم الراشدين في لبنان، وبالتالي غياب دور الدولة عن رعاية هذا العمل.
- قلة المصادر والمراجع حول الموضوع، وإن وجدت ففي بعض المكتبات الخاصة، أو في حوزة بعض الأفراد المعنيين بهذا الشأن.
- عدم تكوين عمل مؤسسي منظم في تعليم الراشدين في لبنان.

- تضارب المصالح والمشارب حول مواجهة الموضوع بشكل جدي وعملي.

لذلك يكفي عملنا فضلا أن نثير المشكلات بكل أبعادها وتفاعلاتها وما يحيط بها من مواقف متناقضة حينا ومتنافسة أحيانا، علنا في عملنا هذا نمهد الطريق أمام أعمال مستقبلية في مجال تعليم الراشدين.

فما هي الأسس والطرائق التي نحن بصددها؟ كيف يمكن تحديدها؟ ما هي الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تعليم الراشدين؟ ما هو دور المؤسسات الوطنية في هذا المجال؟ كيف نختار المدربين؟ وبماذا نزودهم من خبرات ومعارف تساعدهم في مهامهم الشاقة؟ هذه الأسئلة وغيرها يمكن أن تطرح في سياق البحث بدءا بتحديد الأهداف والغايات.

أولا: الأهداف والغايات

ننطلق في تحديدنا للأهداف والغايات المرتبطة بتعليم الراشدين من توصية الأمم المتحدة في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في ١٩ تشرين الثاني ١٩٧٤ التي تنص على ما يلي: (٤)

«يجب أن تكون التربية مشربة بالأهداف والغايات التي ينص عليها ميثاق الأمم المتحدة والميثاق التأسيسي لليونسكو، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان ولا سيما الفقرة رقم «٢» من المادة السادسة والعشرين من الإعلان التي تنص على أنه يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماءً كاملا، وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية والدينية، وإلى زيادة جهود الأمم المتحدة لحفظ السلام».

وعملا بهذه التوصية واستئناسا بروحيتها، فإن الغاية الأساسية من تعليم الراشدين هي مساعدتهم على النمو المادي والروحي والاجتماعي كأفراد، من تعزيز

الروح الجماعية والإنسانية لديهم وتزويدهم بالخبرات والمهارات الأساسية، سيما الأمور الكتابية والحسابية التي لم يَتسنَّ لهم الحصول عليها في وقت سابق. وقد برزت هذه الغاية في أكثر من مصطلح تحت عنوان «التربية الاجتماعية» و «التعليم المستمر» و«التعليم الأولي للراشدين». (٥)

وتحقيقا لهذه الغاية، فقد رسمت أهداف محددة لهذا النوع من التربية وأبرزها:

١- وضع أسس ومعايير من شأنها أن تساعد العاملين في حقل تعليم الراشدين على وضع برامج عملية متطورة مضمونا ونهجا، مع تحديد أساليب العمل.

٢- مساعدة المتدرب على فهم العمليات المختلفة المتعلقة بالموضوع وتحليها والبحث عن عوامل ترابطها.

٣- مساعدة المتدرب على اكتساب القدرة على معالجة هذه الموضوعات من خلال التربية النظامية والتربية غير النظامية. (أو التربية المقصودة والتربية غير المقصودة).

٤- توعية الوعي الجماعي بشأن اعتماد الوسائل المختلفة التي تمكن المجتمع من نشر مفهوم تربية الراشدين وتعميمه ودعمه على كافة الصعد والمستويات.

٥- إبراز الدور الفردي والجماعي في بناء المجتمع الديمقراطي وتطويره، مع استخلاص الأولويات من مضامين الثقافة الوطنية والتربية المدنية.

٦- التداول بالخطوط العريضة الممهدة لوضع دليل أو مرجع حول تربية الراشدين على ممارسة حقوقهم وواجباتهم المدنية، حيث يمكن استخدامه لاحقا في المؤسسات التعليمية والجمعيات الخيرية والمنظمات المحلية التي تعمل في حقل تعليم الراشدين.

على أن يصار في سياق البحث إلى ترجمة هذه الأهداف إلى عناصر سلوكية وخبرات عملية تتمثل في نشاط العاملين في هذا المجال من مدربين ومتدربين وإداريين وفنيين على الصعيد الفطري - الإرادي (Cognitive) والسيكو-حركي (Psycho-motor) والانفعالي (Affective).

ثانيا: الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تربية الراشدين

أن المتتبع لتطور مفهوم تعليم الراشدين، يلاحظ الصعوبة التي يواجهها العاملون في هذا الحقل، خاصة في العثور على المراجع والمستندات المرتبطة بالموضوع، وقد أوجزت الوثيقة المتعلقة بتأمين حاجات التعلم الأساسية: رؤية جديدة للتسعينات هذه الصعوبات ضمن النقاط التالية: (٦)

١- عدم توفر بيانات دقيقة تستوعب بشكل كافٍ المحتويات والتأثيرات والمجموعات السكانية المقصودة في برامج معينة. والسبب يعود إلى طبيعة نشاطات التعليم المتنوعة عند الراشدين.

٢- إن الدقة في معالجة هذا الموضوع غير متوافرة كما هي الحال في التعليم النظامي، هذا فضلا عن عدم وجود معلومات كافية حول اشتراك الإناث في تعليم الراشدين في معظم المجتمعات (خاصة تلك البلدان التي تنتمي إلى العالم الثالث).

٣- عدم توفر البرامج والمراجع التي تتضمن المواضيع الأساسية لتعليم الراشدين، سيما تلك المتعلقة بالإلقائية والحسابية.

٤- عدم توفر الموارد الكافية (بما فيها الاعتمادات المالية) لتأمين تلك المتطلبات، الأمر الذي يشكل عبئا كبيرا على الأجهزة المهتمة بتعليم الراشدين في معظم البلدان.

٥- لا يزال وضع تعليم الراشدين غير واضح المعالم بسبب محدودية البيانات والصعوبة الداخلية التابعة لنشاطات التعليم الأساسي، علما أن الحاجة ماسة لوضع هذه البيانات بشكل يسمح بتحاليل أكثر تفصيلا، و وضع سياسة أوضح نحو هذه النشاطات.

٦- الغموض والالتباس في إعطاء أسم موحد للموضوع. فبعض البلدان يطلق عنوان «التربية الأساسية» على تعليم الراشدين. والبعض الآخر يسميه «بالتربية المستمرة». والبعض الآخر يطلق عليه أسم «تعليم الراشدين واليافعين» مما يحدث إرباكا لدى الباحثين في هذا المجال.

وبالرغم من هذه الصعوبات والمحاذير نلاحظ أن الموضوع اكتسب أهمية بالغة في النصف الأخير من هذا القرن، بعد أن أدركت المجتمعات المعاصرة، خاصة الدول المتقدمة، حتى والنامية، أهمية تعليم الراشدين كعنصر حيوي في مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، وفي مجال التنافس الاقتصادي.

وهكذا نجد أن هذه المجتمعات تنادت إلى عقد مؤتمرات إقليمية ودولية في الغرب كما في الشرق. بهدف إعطاء الموضوع زخما جديدا واتجاها عالميا بهدف ترسيخ مضامين هذا النوع من التدريب. نذكر على سبيل المثال لا الحصر، بعضا من هذه المؤتمرات وأهم النتائج التي توصلت إليها في هذا المجال:

١- مؤتمر السينور في الدانيمرك (١٩٤٩): وقد أدرك المؤتمرون آنذاك أهمية الحاجة إلى تدريب معلمي الراشدين، وإفساح المجال أمامهم للمشاركة في النشاطات التعليمية مع الدارسين الراشدين. وقد رأى المؤتمرون أن ليس من الضروري أن يكون معلمو الراشدين من المدرسين المحترفين، والمهم أن يجمع المدربون بعض المهارات القيادية، بالإضافة إلى العمل المنهجي الهادف في هذا المجال.

٢- مؤتمر مونتريال في كندا (١٩٦٠) : وقد تركزت أعمال هذا المؤتمر حول

تعليم الراشدين ومحتواه وهيكله وشكله وطرقه بالنسبة لاختيار وتدريب معلمي الراشدين الذين يفترض فيهم تطبيق هذه المبادرات. كما وأن معلمي وقادة تدريب الراشدين هم بحاجة إلى تدريب خاص. وقد توصل المؤتمرون إلى تأكيد الحاجة بأن تدريب الكبار يجب أن يجمع بين التدريب قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة مع إعداد منشطين (Animateurs) للمشاركة في تنفيذ مثل هذه البرامج.

٣- مؤتمر طوكيو في اليابان (١٩٧٢) : تركزت أعمال هذا المؤتمر على تعميم مفهوم تعليم الراشدين، مع التوصية بإعداد فريق من الاختصاصيين في جميع المواد والوسائل، على أن يتم اختيار هؤلاء الاختصاصيين وتدريبهم ومنحهم فرصا كافية للنمو المهني. وكذلك توقف المجتمعون عند نقطة اختيار وتدريب المتطوعين العاملين لبعض الوقت في هذا الحقل، وأكدوا على أن معلمي الراشدين يحتاجون إلى جانب القدرة على التعامل مع المدرسين، إلى خبرة اجتماعية ومعرفية بدينامية الجماعة وفهم العمليات الاجتماعية والسياسية.

٤- مؤتمر باريس، فرنسا (١٩٨٥) : تركزت أعمال المؤتمر على إضفاء صفة التخصص على تعليم الراشدين، حيث أصبح التدريب المنهجي لمعلمي الراشدين ضروريا من اجل تحقيق صفة التخصص لهذا الغرض. كما كانت التوصية بأن يكون هناك خريجون جامعيون في تعليم الراشدين من حملة الشهادات كالليسانس والماجستير وما يعادلها من شهادات أخرى.

يتبين في ضؤ أعمال هذه المؤتمرات والنتائج التي توصلت إليها، أن القضايا التي يواجهها المسؤولون عن إعداد معلمي الراشدين وتدريبهم أصبحت عمليا تندرج تحت عنـــوان «التربية المستديمة». كما وأن أي عمل يهدف إلى تغيير محتويات التعليم وطرائقه، لا بد وأن يأتي متناغما مع إجراءات تربوية غايتها إعداد معلمين لمثل هذه التغيرات. وهكذا كرّست الاتجاهات العالمية مفهوم تربية الراشدين في

النطاق المؤسسي، مسبغة عليه صفة العالمية، مع ما يعكسه هذا المفهوم من ممارسات إقليمية و وطنية.

وممّا عزز هذا المفهوم وإعطائه زخما عالميا يتمثل بالتطورات الأخيرة، وقد أصبحنا على مشارف القرن الحادي والعشرين، وعالمنا المعاصر يمر، وعلى أكثر من صعيد في ثبات متسارعة اقتصاديا وتقنيا وعمليا، تاركة انعكاساتها، سلبا كانت أم إيجابا، على مختلف مرافق حياتنا الاقتصادية والاجتماعية والفكرية. كما تركت بنوع خاص تأثيرها على النظام التربوي في كل مجتمع.

وفي عودة إلى بعض مضامين التقرير الذي نشرته الاونسكو في العام ١٩٧٢ تحت عنوان «تعلم لتكون»، يمكن أن نستخلص بعض الدروس والعبر في هذا السياق. وقد جاء في التقرير ما معناه: (٧)

«... وأن النتائج التي توصلت إليها اللجنة العالمية زودت المربين بخطوط توجيهية من أجل التفكير والعمل طوال عقد من الزمن على الأقل. كما يجب اعتبار عملية مستمرة لا تنحصر في الصف ولا تقتصر على الشكل التقليدي لتحديد الفروع والمواد. وهذا يعني وجوب توسيع الفرص التربوية المتاحة خارج الإطار المدرسي، كي يستطيع الأفراد متابعة تطورهم الشخصي بالتعلم المستمر خلال حياتهم....».

ويتابع التقرير في نفس الروحية:

«.... ان متطلبات المجتمع التي لا يمكن أن تتناقض مع المتطلبات الفردية تشكل في مجال ملاءَمة التربية وفعاليتها العوامل التي توجه البحث عن صيغ تجديدية. على أن يتم تعميم الأساليب التي برهنت نجاحها، (تمهيدا لاعتمادها فيما بعد في مجال تربية الراشدين)».

وأهم رسالة يقدمها تقرير «تعلم لتكون» هو إصراره على أن ينظر التربوي إلى الأمام. وأن يصار إلى التركيز على اختيار الأساليب الجديدة المرنة في تنظيم عملية

التعليم والتعلم على مستوى المؤسسات والمحتويات والطرائق.

في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وما توصلت إليه من نتائج عملية، وأصدرته من توصيات توجيهية، كيف يمكننا وضع برنامج تربوي يتضمن العناصر الأساسية التي يمكن اعتمادها في مجال تعليم الراشدين؟ كيف نختار المدربين أو المنشطين للقيام بهذه المهمة؟ وما هو دور المؤسسات (رسمية كانت أم خاصة) في تنشيط هذا العمل؟

سنحاول في الأقسام المتبقية من البحث أن نلقي بعض الأضواء على هذه المواضيع، سيما تحديد المبادئ الأساسية الممهدة لتربية الراشدين وما تلقيه من ظلال على العمليات الأخرى المرتبطة بدور المؤسسات والعناصر البشرية العاملة في هذا المجال.

ثالثا: بعض المبادئ الأساسية الممهدة لتربية الراشدين

قبل الشروع بوضع، أو برسم، أي برنامج عمل لتربية الراشدين، انطلاقا من إعداد المدربين، لا بد في هذه المرحلة من استكشاف الأرضية التي سيبنى عليها هذا البرنامج، والعوامل المرتبطة بها، وما أكثرها. إن أي مخطط أو منهج يوضع في هذا المجال، كي يكتب له النجاح، يجب أن يستند إلى مرتكزات أو مبادئ أساسية. وفي حال عدم أخذ هذه المبادئ بعين الاعتبار فانه سيتعثر ويكون الفشل من نصيبه.

فما هي هذه المبادئ ؟ كيف يمكن تشخيصها أو تحديدها مضمونا ونهجا وأسلوبا ؟ هل من بدائل على أرض الواقع ؟

وتسهيلا لعملية تشخيص هذه المبادئ يمكن تصنيفها ضمن فئتين أو مجموعتين رئيسيتين: مبادئ نظرية - أولية ، وأخرى عملية - إجرائية. وتحت

العنوان الأول يمكن إدراج هذه المبادئ وفق الاعتبارات الأساسية التالية :

١- كيف يمكن تحديد أهداف وغايات عملية تعليم الراشدين ؟ هل هم الراشدون من سن معينة بمن فيهم كل من بلغ سن الرشد حسب بطاقة الهوية، أم أن الأمر يشمل اليافعين كذلك ؟ وبعبارة أدق، ما هو النطاق العمرى الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في تعليم الراشدين ؟

٢- أي منهج أو برنامج يمكن أن يوضع لتربية الراشدين ؟ هل يقتصر المضمون على الألفبائية والحسابية، أم يتعداه إلى قضايا تثقيفية واجتماعية ؟

٣- كيف يمكن تحديد دور المعلم في هذا المجال ؟ هل هو المعلم الكلاسيكي أكاديميا أم هو من يتجاوز بعمله تلقين المعلومات ليركز على تنمية المهارات والخبرات.(٨)

٤- كيف يمكن أن نوفق بين تدريب معيّن يحصل عليه الراشد من الخارج بناء على توصية أو دعوة أو انتداب من قبل مرجع معيّن، أو تدريب يحصل عليه في الداخل في نطاق عمل المؤسسات الرسمية والخاصة ؟ أو أي تدريب مماثل تتولاه مرجعية أخرى ؟

٥- تعليم الراشدين غالبا ما يتم على يد منشّطين (Animateurs). والمنشطون يتعلمون على يد مدربين ٠٠٠٠ الذين يتم تدريبهم على يد مدربين آخرين من فئة أعلى. وهذه الفئة يتم تدريبها عادة بصورة نظامية أو غير نظامية على يد أساتذة جامعيين. والسؤال كيف يمكن تنسيق هذه العملية والتوفيق بين كل هذه الاتجاهات ؟

٦- أين يقع تدريب السيدات الراشدات في مجال تربية الراشدين ؟ هل للسيدة دور معين في هذا المجال قياسيا وما يجري في نطاق الصليب الأحمر أو الإسعافات الأولية ؟

٧- ماذا عن الشهادات أو الإفادات التي تعطى للمتدرب في نهاية الدورة التدريبية ؟ ماذا تخول هذه الشهادة صاحبها في سوق العمل أو المهن الحرة ؟ هل هي مجرد شهادة حسن سلوك يضمها إلى سيرته الذاتية ؟

٨- هل من سلم وظيفي للمتدربين ؟ كأن نقول مثلا هذا النوع من التدريب يوصل إلى هذه الفئة من المهارات أو الوظائف المعترف بها مجتمعيا ؟ وهل السلم في هذا المجال منفتح على المجالات والاختصاصات من صنف معين؟

٩- ماذا عن السلم الطبقي؟ أو الفروقات الاقتصادية - الاجتماعية بين المدربين والمتدربين ؟ إذ إن غالبا ما ينتمي المدرب إلى طبقة اقتصادية - اجتماعية أرقى من الطبقة التي ينتمي إليها المتدرب، هل يمكن أن تخلق مثل هذه الفروقات سلوكا معينا لدى المتدربين إزاء المدربين ؟ أو العكس بالعكس ؟

١٠- تدريب الراشدين مهما كان نوعه وحجمه يحتاج إلى وسائل عمل أساسية، كالتجهيزات والكتب والمقررات الدراسية والوسائل السمعية - البصرية وغيرها من المواد التي تعتبر حيوية في عملية التدريب؟ من هو المرجع، أو من هي الجهة التي تتولى تأمين هذه المواد؟ وبالتالي من يسدد اكلاف التدريب؟ الدولة أم المؤسسة أم المتدرب بالذات وكيف ؟

والأسئلة التي طرحناها أعلاه ما هي إلا غيض من فيض، وستبقى مطروحة هي وغيرها باحثة عن الإجابة، والإجابة المسؤولة. وإلا بقيت عملية إعداد معلمي الراشدين، حتى وتعليم الراشدين إجمالا، حِبرًا على ورق. تبقى على مستوى الأمنيات والطموحات النظرية ما لم يتوجد المرجع الصالح والمسؤول عن هذه العملية .

وقياسا والمبادئ النظرية - الأولية ، هناك المنحى الثاني المرتبط بهذه المبادئ

والتي لا يقل أهمية عنها، والمتمثل بالجوانب العملية - الإجرائية وأبرزها:

١- لو سلمنا جدلا أن كل راشد له الحق في التربية والتعليم وتحقيق الذات، كيف يتم اختيار هذا الراشد من الفريق العمري (Age-Group) للالتحاق بدورة تدريبية ومن يختاره؟

٢- هل هناك من دليل مكتوب لأي دورة تدريبية تقام لهذا الغرض: ومن يضع هذا الدليل ؟

٣- أين يتم التدريب ؟ في مؤسسة رسمية أم مؤسسة خاصة ؟ وكيف يتم التوصل إلى ذلك ؟

٤- هل من وقت محدد أو برنامج زمني لعملية التدريب هذه ؟

٥- من يؤمن اكلاف التدريب ؟ بالنسبة للمدربين وللمتدربين وللعناصر البشرية الأخرى ؟

٦- كيف يتم تأمين المواد والتجهيزات اللازمة للدورة التدريبية ؟ وبواسطة من ؟

٧- من يشرف مباشرة على هذه العملية؟ ومن يديرها ويتابع نشاطها ؟

٨- من يقيّم الأعمال التدريبية هذه ؟ وهل من امتحانات نظرية وعملية في نهاية الدورة ؟

٩- هل من شهادات أو إفادات تمنح للمتدربين ؟ من يمنحها ؟ وبناء على أي مستند ؟

١٠- هل يمكن تحديد موقع الدولة، أو أي مرجع رسمي آخر، في هذه العملية بكاملها؟ وكذلك موقع المؤسسات الرسمية والخاصة؟

بانتظار توافر الإجابات العقلانية على هذه الأسئلة المبادئ، خاصة لجهة تحديد المرجعية الصالحة لتعليم الراشدين في المجتمع اللبناني، يبقى نطاق البحث

يتمحور حول دور المؤسسات التي تتولى من قريب أو من بعيد العملية، وعلى أكثر من صعيد، ولأكثر من سبب ؟ فما هو دور المؤسسات هذه وكيف يتمثل على أرض الواقع؟ هذا ما سنحاول التصدي له في القسم التالي من البحث.

رابعا: دور المؤسسات اللبنانية في هذا المجال

قبل التطرق لدور المؤسسات اللبنانية وما تقوم به في مجال تربية الراشدين، لا بد من نظرة مقارنة سريعة عما يجري في العالم الغربي، وبعض الدول الشرقية المتطورة، كاليابان مثلا، في هذا الحقل، بعد أن قطعت هذه المجتمعات مراحل متقدمة جدا في ربط التربية بسوق العمل من جهة وبطموحات الإنسان من جهة ثانية.

بالواقع لقد تمكنت هذه المجتمعات المعاصرة من القيام بقفزة نوعية في حقل تعليم الراشدين. وهذه الفقرة جاءت بمثابة «شرعنة العمل المؤسساتي» إذ أوكلت إلى مؤسساتها إعداد وتدريب كوادرها البشرية على كافة الصعد وفي مختلف الاختصاصات بدءا بتدريب الإنسان على قيادة الآلة البسيطة وانتهاء بإعداد رواد الفضاء كما يجري في نطاق وكالة «ناسا» الأميركية.

وهذا الأمر ينطبق إلى حد كبير عما يجري في نطاق المؤسسات التربوية سيما مؤسسات التعليم العالي، ومعهد الاقتصاد الدولي التابع للبنك الدولي وغيرها من المؤسسات المعنية بتدريب العناصر البشرية، سيما الراشدين في حقول مختلفة تتناسب و واقعهم الوظيفي وتعبر عن مشاعرهم وطموحاتهم. وهذا ما يعرف بتحقيق الذات. وسيكون لنا موقف لاحق في سياق البحث عندما نقترح بعض النماذج الغربية في تدريب الراشدين واليافعين.

في ضوء هذا الواقع والاختبار الخارجي، وفي العودة إلى الساحة اللبنانية وما

يجري عليها في نطاق المؤسسات المحلية، يمكن القول بأن المجتمع اللبناني يشهد حاليا قفزات نوعية ومتسارعة في هذا المجال، وإن جاءت بمعظمها عفوية مرتجلة وغير منسقة مع بعضها البعض. ونعتبر أن الإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه في نطاق هذا البحث هو من الصعوبة بمكان، إذ لا يمكن أن نفي الموضوع حقه في هذه المساحة المحدودة وهو يستدعي أكثر من دراسة وإعداد أكثر من ملف.

لذلك يكفينا أن نستعرض ما يجري حولنا عبر المؤسسات الرسمية والخاصة في تربية الراشدين، وكيف تعمل هذه المؤسسات في نطاق اختصاصها وطبيعة مهامها. أما المؤسسات الرسمية فهي تعمل في ظل أنظمة وقوانين تكاد تكون روتينية. نذكر على سبيل المثال ما تقوم به الأجهزة العاملة في مجلس الخدمة المدنية ومعهد الإعداد والتدريب وإدارة الأبحاث والتوجيه والتفتيش المركزي. وهي جميعا أجهزة تقع تحت إشراف رئاسة مجلس الوزراء وتعمل على إعداد وتدريب الموظفين، أو المرشحين لوظائف في القطاع العام.

وهناك مؤسسات رسمية أخرى كالدفاع المدني والمؤسسة الوطنية للاستخدام وغيرها من مؤسسات تقوم بتدريب مكثف وسريع لبعض اليافعين والراشدين في مرافق وظيفية ومهنية أخرى ضمن برامج معدة لهذا الغرض، أما المؤسسات التربوية الرسمية فسنركز عليها لاحقا.

وعلى خط موازٍ في القطاع الخاص نجد أن المؤسسات المتعددة ، وهي كثيرة ومتشعبة، فهي تُعِدُّ وتدرب كوادرها البشرية وفق ما تستدعيه ظروفها كما هي الحال في المصارف والمصانع والمستشفيات والمؤسسات الخيرية والإنسانية كالصليب الأحمر والهلال الأحمر والإرشاد الصحي والإسعافات الأولية والمؤسسات المعنية بمساعدة المعاقين ورعاية اليتامى والمشردين.

وعلى الصعيد التربوي وهذا ما يهمنا بالدرجة الأولى، نجد أن المؤسسات التربوية المعنية بهذا الشأن موزعة بين التعليم المهني ودور المعلمين والمعلمات ومؤسسات التعليم العالي. وقد تسنى لهذه المؤسسات أن تلعب دورا حيويا في تربية

الراشدين، حيث أوجدت ضمن برامجها الأكاديمية أو بمحاذاة هذه البرامج بعض النشاطات التي يمكن أن يفيد منها الراشدين مصنفة إياها ضمن امتدادات أكاديمية (Extention Programs) حيث يمنح المنسب إليها إفادة جامعية تشير أن الراشد تابع هذا البرنامج وأتم المقررات المطلوبة منه بنجاح.

وغالبا ما يجري التنسيق بين المؤسسات الجامعية الخاصة والمؤسسات الرسمية، كما هي الحال مع الجامعة الأميركية التي تقيم دورات تدريبية و ورشات عمل في بعض حقول الاختصاص بالتعاون والتنسيق مع مجلس الخدمة المدنية أو أمانة السر في مجلس الوزراء، أو المركز التربوي للبحوث والإنماء. كما تقيم بعض المؤسسات ورشات عمل وبرامج يشارك فيها بعض المتدربين من خارج لبنان، وجميعها أمور بحاجة إلى تسليط الأضواء عليها وإعادة برمجتها في نطاق النظام التربوي السائد.

إن ما يهمنا في هذا المجال أن يأتي عمل المؤسسة (رسمية كانت أم خاصة) مكملا لعمل الدولة، أو بالأحرى أن يقع هذا العمل في النطاق الوطني الواسع. وهذا الأمر يحتم على المخطط أن يقوم النشاطات التي رسمتها الدولة في خطتها التربوية، وعسى أن يكون هناك خطة تربوية، بالتنسيق والتعاون مع كافة المؤسسات التربوية والاجتماعية، وإلا تبعثرت الجهود وتشتتت القوى. كما أن الأمر يستدعي تنوير الرأي العام عبر وسائل الإعلام المختلفة والأجهزة الرسمية والخاصة التي تعنى بتعليم الراشدين.

إننا نقف كمواطنين وكمسؤولين على مفترق خطر بالنسبة لتعليم الراشدين، وعلينا أن نعرف كيف ننتقل من العمل العفوي، إن لم نقل العمل العشوائي، والمرتجل، إلى العمل الوطني الهادف، ولا يكون ذلك إلا عبر خطة نهوض اقتصادية – اجتماعية وتربوية تضع الأمور في نصابها بالاستناد إلى حاجات الوطن الأساسية وواقع العنصر البشري، والفرضية الأساسية في هذا السياق «أن تعليم الراشدين

وتأهيلهم وتعريبهم ما هو إلا بمثابة تثمير بشري يترك انعكاساته الإيجابية على الواقع الاقتصادي والاجتماعي للبنان».

من هذا المنظار يصبح لزاما على المخطط التربوي، كما على المخطط الاجتماعي أن يهتم بقائمة النشاطات والخبرات التي من شأنها أن تساعد الراشدين على النمو المهني وتحقيق الذات، كما وأن مناهج تعليم وتدريب الراشدين يمكن أن تنفذ عبر المؤسسات التعليمية المختلفة، سيما دور المعلمين ومعاهد التعليم المهني.

انطلاقا من الواقع التربوي، يصبح من السهل عندها تحديد الدور الذي يمكن أن تؤديه المؤسسات التربوية. والسؤال الذي يمكن أن يطرح في هذا المجال يتعلق بالأدوار الموكلة، أو التي يمكن أن توكل إلى هذه المعاهد والمؤسسات في نطاق النظام التربوي السائد، ما علاقاتها الناجزة أو الواجبة مع بقية المؤسسات التربوية على صعيد إعداد المناهج وتأهيل الراشدين وإعداد المدربين قبل الخدمة وأثناءها، وعلى صعيد الربط بين التأهيل الأولي وإعداد البرامج وتقييمها.

وهنا يأتي دور الدولة الفاعل والمتمثل بعمل الوزارات و التنسيق بين أجهزتها المختلفة، إذ لا يمكن أن يكون هناك تدريب ناجح ما لم تتعاون وزارات التربية الثلاث مع بعضها البعض من جهة (أي التربية الوطنية والشباب والرياضة والتعليم العالي والثقافة والتعليم المهني والتقني) وأن تنسق مع وزارات أخرى تكمل عملها كوزارة العمل والشؤون الاجتماعية والصحة وغيرها.

على أن يعقب هذه الخطوة، خطوة أخرى مكملة تجمع بين عمل المؤسسات الرسمية وعمل المؤسسات الخاصة وفق برامج مشتركة تحدد سلم الأولويات وتنطلق من الاحتياجات الأساسية إن في قطاع الوظيفة العامة أو في قطاعات سوق العمل، وإن التجربة التي قامت بها الجامعة الأميركية مؤخرا مع بعض أجهزة الدولة ، ولا تزال، لهي تجربة ناجحة بنظري، على أمل أن تعقبها خطوات أكثر شمولية وتطورا.

خامسا: المضامين الأساسية لبرنامج تعليم الراشدين

بعد أن تناولنا دور المؤسسات اللبنانية في مجال تربية الراشدين، وما تقوم به من نشاطات متعددة تتناسب وطبيعة مهامها وأهدافها وتطلعاتها، وكخطوة مكملة لهذا الدور لا بد وأن نتعرف على بعض المضامين الأساسية لبرنامج تعليم الراشدين. وقد ركزت معظم التقارير الصادرة عن منظمة الاونسكو ومنظمات إقليمية مماثلة تعنى بتربية الراشدين على جذع مشترك لهذا النوع من التعليم يتمثل «بالألفبائية» و «الحسابية»، أي بعبارة مبسطة أن مضامين مثل هذه البرامج تندرج تحت موضوع واسع عرف «بمحو الأمية».

ما من شك أن موضوع «محو الأمية»، وهو هاجس العالم الثالث بأكثرية مجتمعاته حيث تصل نسبة الأمية في بعض هذه المجتمعات إلى حدود السبعين والثمانين بالمائة خاصة بين صفوف الراشدين والإناث، تكاد تقضي على أي رصيد للنمو الاقتصادي والاجتماعي، ومن شأنها أن توصد الأبواب أمام أي خطة من شأنها إنماء تلك المجتمعات، إنه لعبء ثقيل وقد توارثته أجيال تلك المجتمعات عبر جسور طويلة من الفقر والجهل والمرض والحرمان.

غير أن المجتمعات النامية، أو التي هي في طريق النمو، والتي تحاول أن تخلع عنها ثياب الفقر والجهل لترتدي ثياب المعرفة والحرية والعدالة الاجتماعية، فقد تجاوزت حدود الألفبائية والحسابية، ولو بنسب متفاوتة، لتتعدى إلى أنماط أخرى من الألفبائية المعبر عنها بالتقنية والتثقيفية والتربوية الموجهة إلى أكبر عدد ممكن من الفئات العُمّرية (Age-Groups).

من هنا جاء محتوى التعليم في بعض هذه المجتمعات ليتناول نشاطات ومهارات متنوعة ومتعددة كالإرشاد التنموى والخدمة الاجتماعية وتعليم المهارات

والعمل النقابي وتطوير التعاونيات الزراعية والصناعية وأعمال المحاسبة والتربية السياسية وإثارة الوعي الوطني والدفاع عن الحقوق وتفهم المسؤوليات ودعم التنمية والمحافظة على البيئة، إلى آخر ما هنالك من نشاطات لا تعد ولا تحصى.

وما يهمنا في هذا المجال، ولا نريد أن نذهب بعيدا، هو أن نتوصل إلى تحديد بعض مضامين برنامج موجه لمساعدة الراشدين على «ممارسة حقوقهم ومسؤولياتهم المدنية» في نطاق المشروع التربوي الرائد الذي عقدنا العزم على تنفيذه مع مجموعة من الباحثين في هذا السياق، على أن يصبح هذا البرنامج نقطة الانطلاق، أو المرتكز لمنهاج عمل يمكن برمجته وتنفيذه على يد مدربين أو منشطين يتم تدريبهم في نطاق المشروع.

أن مضامين هذا البرنامج والمتمحورة أصلا حول الحقوق والمسؤوليات يمكن استخراجها من النصوص الدولية لحقوق الإنسان، سيما الاتفاقية الدولية بشأن الحقوق المدنية والسياسية التي وافقت عليها الجمعية العمومية للأمم المتحدة في باريس ١٩٨٦، وقد جاء في بعض مضامينها. (٩)

«لكل فرد الحق في الحرية والسلامة الشخصية، ولا يجوز القبض على أحد أو إيقافه بشكل تعسفي، كما لا يجوز حرمان أحد من حريته على أساس من القانون وطبقا للإجراءات المقررة فيه».

كما نصت المادة الرابعة عشرة من الاتفاقية ما خلاصته، «أن جميع الأشخاص متساوون أمام القضاء».

والمادة السادسة عشرة ، وقد نصت على «أن لكل فرد الحق في أن يعترف به كشخص أمام القانون».

والمادة التاسعة عشرة وقد أكدت على «أن لكل فرد الحق في حرية التعبير، وهذا الحق يشمل حرية البحث عن المعلومات والأفكار من أي نوع، واستلامها ونقلها أما شفاهة أو طباعة أو كتابة، وبأية وسيلة أخرى».

إلى آخر ما هنالك من نصوص مماثلة نستوحيها من التراث الثقافي ومن خبرة الأجيال السابقة وقد أكدت جميعا على احترام حرية الفرد وحقه في التعبير عن رأيه مع حقوق أخرى يجب أن يتعرف عليها ويعرف كيف يمارسها كحق الانتخاب وحق التملك وحق التنقل والتعلم وغيرها التي تصح لأن تكون في صلب أي برنامج تعليمي – تعلمي ، يطبق إن في المؤسسة التربوية أو خارجها.

يقابل هذه المجموعة من الحقوق، مجموعة مماثلة من الواجبات، يجب أن يعرفها الراشد، أو يتعرف عليها عبر اطلاعه على مضامين برنامج يتناول الوجبات المدنية مثل الواجبات نحو الذات، والواجبات تجاه الآخرين وتجاه المجتمع وتجاه الدولة والمحافظة على البيئة والتقيد بالأنظمة والقوانين كما ورد في مركز اليونسكو سنة ١٩٧٧ (١٠).

وفي سياق هذا البحث نورد فيما يلي بعضا من مفاهيم ومواضيع عامة تندرج تحت موضوع التثقيف الاجتماعي يمكن أن تعتمد في تعميم تعليم الراشدين وأبرزها:

- احترام الذات واحترام الآخرين وحقوقهم
- الكرامة الذاتية
- الصدق والاستقامة
- تنمية روح العطاء والمحبة
- الصراحة والجرأة
- العدالة والمساواة
- الصبر والثبات والاعتماد على النفس
- احترام القوانين والأنظمة
- احترام الملكية الخاصة والملك العام

- احترام الحقوق والحريات
- احترام حق الغير بأن يكون مختلفا
- احترام أدب الحديث والحضور والاجتماع
- التعاون - والعمل ضمن فريق - الحس الجماعي العام
- احترام العمل و الكسب الشريف
- احترام العلم والثقافة
- احترام البيئة اللبنانية والمحافظة عليها وتجميلها

وخلاصة القول إن جميع هذه المفاهيم والأفكار يمكن إدخالها في أي برنامج تثقيفي في تربية الراشدين، وتصبح ذات مغزى إذا أحسن ترجمتها إلى عناصر سلوكية عند الراشدين على مستوى الإدراك والعمل والعاطفة.

كما وأن المدرب الكفء صاحب الخبرة الواسعة والحنكة الفنية بإمكانه استخراج المعاني من هذه المواد ونقلها إلى مدارك المتدربين، حيث تصبح عملية التنمية الثقافية عملية تفاعل، عملية أخذ وعطاء بين المدرب والمتدرب. وهذا ما سنتناوله في الأقسام المتبقية من هذا البحث.

سادسا: الأسس والمعايير الممكن اعتمادها في إعداد معلمي الراشدين

بعد عرض المضامين الأساسية لبرنامج تعليم الراشدين، يقودنا البحث منطقيا إلى الفصل الحيوي أو العمود الفقري في عملية تعليم الراشدين والمتمثل بالمعلم أو بالمدرب، وهو من يجيب عن السؤال من يعلم أو يدرب؟ وقد اختلفت

التسمية لهذا العنصر البشري وفق المهام الملقاة على عاتقه وطبيعة العمل التي يتولاه. فمنهم من أطلق عليه أسم المعد (Formateur) وفي بعض الحالات عرّف عنه بالمنشط (Animateur) فمدرب (Trainer) ومرشد (Counselor) وموجه عمل (Guidance Worker) وجميع هذه التسميات إن دلت على معنى فهي تدل على المحرك الأول لهذه العملية. فهو فعلا أكثر من معلم عادي - كلاسيكي . إنه المحرك الأول مع مجموعة المتدربين والموجه العام للأنشطة التعليمية والقائد فريقًا من العاملين، إلى آخر ما هنالك من صفات ومزايا يتمتع بها هذا الشخص.

فمن هو مدرب الراشدين؟ كيف يتم اختياره؟ ما هي المزايا التي يجب أن يتمتع بها، والخبرات والمعارف التي يجب أن يتزود بها خلال إعداده وتدريبه على صعيد نظري وعملي.

وفي عودة إلى توصيات المؤتمرات العالمية حول تعليم الراشدين ، وما يتعلق منها على وجه التحديد بالشروط والمعايير، نجد أن هناك شبه إجماع على الدور القيادي لمعلم الراشدين، كما يتبين من هذه التوصيات(١١).

فقد أوصى مؤتمر السينور في الدانمرك سنة ١٩٤٩ بوجوب تزويد الأشخاص الذين يقع عليهم الاختيار بتدريب خاص على مهارات القيادة يجمع بين التدريب النظري والتدريب العملي. وأكد المؤتمر كذلك على وجود تطوير التدريب الاجتماعي لمعلمي الراشدين بحيث يدرس المعلم قدرا وافيا من علم الاجتماع يمكنه من فهم بيئة العمل.

كما أوصى المؤتمر بإعداد الرجال والنساء على حد سواء، وتهيئة ظروف العمل في مجال تعليم الراشدين. ويمكن تدريب العاملين في مراكز خاصة، على أن يصبح هذا النوع من التعليم على المدى البعيد جزءا من المنهج العام لإعداد المعلمين بالدولة، وأن تؤدي الجامعات دورها في تدريب المستويات الأعلى من موظفي تعليم الراشدين.

أما مؤتمر مونتريال سنة ١٩٦٠، فقد أوصى بإجراء تدريب خاص لمعلمي

الراشدين، خاصة للمرشدين الزراعيين والمثقفين والمتطوعين على الصعيد العملي، على أن يجري تدريب هؤلاء المدرسين بصورة منهجية ومن خلال حلقات دراسية تعد لهذه الغاية، مع التشديد على التدريب قبل الخدمة والتدريب إثناء الخدمة، والحاجة إلى تعيين معلمي الراشدين في وظائف متفرغة.

ونلاحظ أن مؤتمر طوكيو سنة ١٩٧٢، قد شدد على «تعميم تعليم الراشدين» مع إعطاء عمليتي الاختبار والتدريب الأولوية المطلقة. كل ذلك توصلا إلى خلق الكوادر المتفرغة من منظمين وإداريين واختصاصيين ومدربين ومرشدين وطلاب الجامعات وهيئات التدريس بها، وموظفي الإرشاد والموظفين الحكوميين، حيث تعمم هذه الخبرة لتصبح ممارسة اجتماعية متطورة تهتم بدينامية الجماعة، وفهم العمليات الاجتماعية والسياسية.

وختم المؤتمر في هذا المجال بالتأكيد على دور الجامعة في توفير التدريب، وبخاصة للمستويات العليا من الكوادر، موصيا بأن يصبح تعليم الراشدين جزءا من منهج التدريس للمعلمين وأمناء المكتبات والمدربين بالصناعات والإداريين العاملين في المكاتب الحكومية وغير الحكومية.

وأخيرا نجد أن مؤتمر باريس سنة ١٩٨٥، شدد على إضفاء صفة التخصص على تعليم الراشدين معتبرا أن هذا أصبح أمرا ضروريا قياسيا وأي نشاط إنساني آخر، والعمل بالتالي على توفير برامج جامعية تؤدي إلى نيل الدرجات العلمية على مستوى: - البكالوريوس (Baccalaurius) - الليسانس (Licence) - والماجستير (Master). على أن يتضمن منهج التدريب على علم نفس الراشدين، وعلم النفس التعليمي والطرق والأساليب التعليمية، بالإضافة إلى التعرف على استخدام التقنيات الحديثة و وسائل الاتصال المتنوعة.

وبالنسبة لمحتوى التدريب في مجال إعداد معلمي الراشدين، فهناك شبه إجماع عالمي على تحديد نوعين أو نمطين من التدريب: تدريب أكاديمي - نظري وآخر مسلكي - عملي.

فالتدريب النظري يستهدف تحقيق أغراض ثلاثة رئيسية وهي:

١- تزويد المتدرب (أو المعد) بالمعارف والخبرات والمهارات التي يحتاجها في عمله، وهذا شرط أساسي، حيث يتوجب على المتدرب أن يتعرف على المواد الأكاديمية المختلفة كاللغات والعلوم والرياضيات والاجتماعيات وغيرها.

٢- تزويد المتدرب بالمهارات الأكاديمية التي تكسبه أسلوبا فكريا وأصالة منهجية.

٣- تنمية روح البحث والاستطلاع عند المتدرب، حتى إذا ما نمت عنده هذه الروح ولدت فيه الرغبة لمتابعة البحث والتنقيب عن الحقيقة المجردة والمفاهيم العامة المتعلقة بقضايا اجتماعية وثقافية واقتصادية.

بينما التدريب المسلكي - العملي فهو يتناول تزويد المتدرب بالخبرات والمهارات الفنية والأساليب التربوية التي تساعده على معرفة أهداف التربية ومبادئها ونظرياتها المختلفة والمزاولات التربوية الأخرى. مثلا يفترض في المدرب أن يعرف كيف يدرس هذه المادة أو تلك، ومتى يجب أن يدرسها، كذلك يجب أن يعرف علاقة المدرسة بالبيئة المحلية، وأن يعرف مدى ارتباط التربية بسوق العمل، وكيف يربط بين التدريب النظري والتدريب العملي، وما هي المهارات والخبرات التي يجب أن ينقلها إلى المتدربين.

وفي تحديد بعض الشروط الواجب توفرها في معلمي الراشدين، فيمكن إدراجها تحت عنوانين رئيسين أولهما يتعلق بشخصية المدرب والثاني بمواقفه المهنية. أما بالنسبة لشخصية المعلم أو المدرب، فهناك مزايا أساسية يجب أن تتوفر في المدرب نطرحها بشكل أسئلة، أبرزها:

- هل يتمتع المدرب بشخصية مرحة - محببة - مخلصة وخالية من العقد؟
- هل هو مرتاح في عمله ؟ أم أنه مزاجي الطبع ؟

- هل يميل إلى النكتة؟ أم يبقى عابسا طيلة الوقت ؟
- هل يتمتع بشخصية ديناميكية من إجراء حوار مع طلابه ؟
- هل عنده المرونة الكافية في تعليم الراشدين الذين تختلف أوضاعهم ؟ أو شخصياتهم عن أوضاعه وشخصيته ؟
- هل هو أنيق بمظهره ؟
- هل عنده بعض الخصال المنفرة ؟ أو التي تلفت النظر ؟
- هل يميل دائما إلى التهديد والوعيد ؟ أو يفقد طبعه ؟ أم هو متماسك الطبع والمزاج ؟
- هل من دلائل أنه يحب تعليم الراشدين واليافعين ؟ أم أنه يسعى وراء العمل لكسب المال فحسب ؟

وفيما يتعلق بمواقف المعلم المهنية، فلا بد وأن نسأل :

- هل يبدو على المدرب أنه مستوعب لمادته، قدير في أدائها ؟
- هل عنده القدرة على توجيه العملية التدريبية في الاتجاه الصحيح ؟
- هل يبدو من مواقفه أن إنجاز المادة الدراسية هدفه الرئيسي ؟
- هل يستخدم وسائل وتقنيات حديثة تساعد على فهم المادة ؟
- هل هو مرن كفاية، ومتكيف للمواقف المختلفة في أداء الدرس ؟
- هل يعترف ويقر أحيانا بأنه لا يعرف كل شيء ؟
- هل يتمتع بالقدرة على خلق المواقف الإيجابية تجاه الدرس، أكثر من خلقه للمواقف السلبية ؟

هذه المزايا وغيرها ما هي إلا بعض المؤشرات التي يجب أن تتوافر في شخصية المدرب. نسوقها في هذا المجال لبناء مواقف حولها ومناقشتها تمهيدا للوصول إلى وضع قائمة نهائية أو شروط مفصلة تساعد مستقبلا في عملية اختيار معلمي الكبار وتدريبهم.

سابعا: طرائق وأساليب التدريب

بعد عرض المضمون وتحديد دور المعلم ، أو المعد في عملية تدريب الراشدين نصل إلى الحلقة الثالثة والأخيرة في هذه العملية والمتمثلة بطرائق التدريس أو التدريب. إن أي طريقة، أو منهجية عمل تعتمد في هذا المجال، وليكتب لها النجاح، لا بد وأن نأخذ بعين الاعتبار واقع المتدرب بالذات، وهو الراشد وقد اكتنز الكثير من حكمة الأجيال وخبرة الحياة، فالمدرب والحالة هذه يجب أن يعرف كيف يتعامل مع واقع المتدرب، وأن يقيم معه حوار الند للند مبتعدا كل البعد عن إلقاء المواعظ وعن التعامل من خلفية «فوقية».

إذن ، تعتبر طرائق التدريب والحالة هذه عبارة عن عمليات حوارية بين المدرب والمتدرب مرتكزاتها «المعرفة» ومراميها بناء القناعات العلمية والمنطقية. وربما جاء الرسم البياني من بلوم (Bloom ,B.S.(ed.)Taxonomy of Educational Objectives, Cognitive Domain, New York, 1956) عن مراتب المعرفة خير دليل ليشرح هذه العلاقة الوظيفية بينهما.

رسم بياني يوضح العلاقة بين مراتب التفكير والأهداف السلوكية عند المعلم والمتعلم*

مراتب التفكير	الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها	العناصر السلوكية لدى المتعلم
- الذاكرة	- مساعدة المتعلم على معرفة الوقائع والمعلومات.	- يتمكن المتعلم من استعادة الوقائع والمعلومات.
التعبير	- مساعدة المتعلم على التعبير يفهم من خلال استيعابه لمضمون الدرس.	- يستطيع المتعلم أن يعبر عن مدى استيعابه للمادة الدراسية بكلماته الخاصة. - يمكن التعريف ببعض المصطلحات بالطريقة التي نفهمها.
- التفسير	- مساعدة المتعلم على إيجاد العلاقة بين الوقائع والمعطيات.	- يتمكن المتعلم من التمييز بين الأفكار والوقائع، فيما إذا كانت متجانسة أو متشابهة أو مترابطة أو مختلفة أو متناقضة.
- التحليل	- مساعدة المتعلم على تفحص الوقائع تمهيدا لحل المسائل والمشكلات.	- يتمكن من استخدام الطريقة الاستقرائية أو الطريقة الاستنتاجية.
- التطبيق	- مساعدة المتعلم على حل المشكلات على أرض الواقع مستخدما معرفته السابقة.	- يتسنى للمتعلم من استخدام معرفته المكتسبة ومهاراته في مواقف جديدة.
التركيب	- مساعدة المتعلم على إيجاد حلول مختلفة لمشكلات متشابهة.	- يتمكن المتعلم مع جمع الوقائع المتقاربة والمتشابهة بهدف إيجاد الحلول للمشكلات المفروضة.
- التقييـم	- مساعدة المتعلم على تقييم المعطيات وفق معاييره الخاصة به.	- يتمكن المتعلم من وضع معايير معينة . - يقـرر فيما إذا كانت أفكاره وآراؤه تتناسب وهذه المعايير.

* Bloom. B.S. (ed.) Taxonomy of Educational Objectives, Cognitive Domain, New York, Mckey, 1956.

تمشيـا وهـذا النـهـج التربـوي، وتـعـزيـزا لمبدأ الحوار والـتـفـاعـل بين المدرب والمتدرب، وتحقيقا لغاية البحث، سنحاول فيما يلي إلقاء الأضواء الساطعة على بعض جوانب الموضوع، طارحين بالمناسبة ثلاثة نماذج تعليمية - تدريبية، على سبيل المثال لا الحصر لمناقشتها والتداول فيها وتقييمها توصلا في مراحل لاحقة إلى تطوير نماذج مماثلة وربما أكثر تطورا وشمولية تأتي متلائمة وأهداف تعليم الراشدين.

يتمحور النموذج الأول، وهو طرح قديم - حديث حول «دراسة الحالة» وقد

اعتمد في السنوات الماضية كمرجع تربوي في دُورِ المعلمين والمعلمات. وهو معتمد في معظم مؤسسات التعليم العالي.

أما النموذج الثاني، فهو يدور حول المجمَّع التعليمي، وما يستتبع ذلك من تخطيط مشترك بين المدرب والمتدرب، وهذا النموذج موجه أصلا إلى مجموعة تعليمية مصغرة لا تتجاوز الخمسة عشر متدربا.

والنموذج الثالث يعتمد الحوار والمناقشة، أي السؤال والجواب. والهدف من وراء ذلك بناء أنماط سلوكية معينة عند المتدربين، وهو موجه إلى المجموعة بكاملها، مع التركيز على كل فرد دون استثناء.

وفيما يلي عرض سريع لهذه النماذج مبتدئين بالنموذج الأول.

١- «دراسة الحالة»: (Case study)

يعتمد هذا النموذج، المنهجية العلمية لجهة جمع الوقائع وتصنيفها وتبويبها وتحليلها توصلا إلى النتائج العملية. وهذه المنهجية يمكن أن تأخذ أحد الاتجاهين أما أفقيا أو عموديا حيث تتبع سلوك مجموعة من المتعلمين تسلط عليهم الأضواء في إطار ما يعرف بالمخطط الاختباري (Experimental Design) أو تتبع سلوك فرد معين وعلى مراحل زمنية متلاحقة.

أما الخطوات الأساسية في دراسة الحالة فيمكن تلخيصها بما يلي:

- التعريف بالحالة المنوي دراستها والتركيز عليها وتحديد المشكلة الكامنة وراءها.
- جمع الوقائع والمعلومات المتعلقة بالعوامل أو الظروف المصاحبة للحالة.
- تشخيص العوامل المسببة للحالة وحصرها كمنطلق للعلاج.
- متابعة الاهتمام بالحالة لتقرير مدى فعالية العلاج، أو لاتخاذ إجراءات بديلة في الوقت المناسب.

وتوضيحا لمضمون الخطوات المذكورة أعلاه، نأخذ موقفا معينا كنقطة انطلاق في بناء ملف تراكمي للمتعلم، ثم نتابع العمل وفق الإجراءات المرسومة.

وفي ضوء ما يتوصل إليه المعلم من قناعة بالنسبة للمتعلم يستدعي المعالجة في صفه، بعد أن يكون قد جمع المعلومات الكافية الأولية عنه. وبعد أن يحيط الإدارة علما بأنه سيتولى دراسة هذا المتعلم إفراديا، وبعد أن يكون قد أعد ملفا خاصا عن المتعلم يبدأ المعلم مقابلاته الأولى وفق النقاط التالية:

- سؤال بسيط عابر، ربما عن الصحة، أو عن الطقس تمهيدا لوضع الطالب في جو ودّي ومطمئن وأليف.
- طرح أسئلة باحثة وهادفة للحصول على معلومات من المتعلم نفسه، وما هي الصعوبات التي يواجهها في المؤسسة التربوية بوجه عام، وفي الصف بوجه خاص.
- الإصغاء التام لما يقوله المتعلم، وتدوين الملاحظات ، وجمع الوقائع.
- وضع تقرير أولي عن المقابلة فور انتهائها وتقويمها ليصار إلى إدراجها في ملف المتعلم الخاص.
- الاتصال بأولياء الأمر و وضعهم في الجو والإصغاء إلى مقترحاتهم تمهيدا لإجراء التنسيق المطلوب بين المؤسسة والمنزل.

وهكذا يمكن متابعة دراسة الحالة عن كثب لجهة جمع المعلومات من مختلف النواحي: النفسية - الجسدية، الصحة ، الانفعالية والعقلية. على أن يصار في مطلق الأحوال إلى تأمين الجو المدرسي الطبيعي للمتعلم دون أن يشعر هذا الأخير أنه مستهدف.

٢- «المجمّع التعليمي»:

من حيث التعريف به وبماهيته، المجمّع التعليمي (Teaching Module) هو عبارة عن وحدة تعليمية مكتملة ومنسقة وضعت للدراسة بشكل إفرادي أو جماعي من قبل متعلمين تسنى لهم الحد الأدنى من إرشادات أحد المدرسين. وبالمعنى الأوسع أنه عبارة عن مجموعة المواد التعليمية المتصلة بموضوع محدد كالرياضيات أو العلوم أو الاجتماعيات وما شابه.

والمجمّع التعليمي يتضمن الأهداف السلوكية والنشاطات التعليمية والمادة المتصلة بها وعمليات التقييم. وغالبا ما يحوي المجمّع، بالإضافة إلى المادة المكتوبة تسجيلات إذاعية وأشرطة متلفزة وأفلام سينمائية أو شرائح (Slides) أو وسائل تعليمية أخرى تدعم مضمون المادة الدراسية.

ويهدف المجمّع التعليمي، كوسيلة عمل، إلى تطوير المهارات والمعارف والاتجاهات الأساسية لتدريب المعلمين بحيث يأتي البرنامج بشكل منسق ومتكامل بالاستناد إلى مبادئ التربية وعلم النفس التربوي وسائر المواد الدراسة الأخرى.

ومن حيث منهجيته وتطبيقه في الصف، فالمجمّع التعليمي يربط بين النَمط السلوكي (Behavioral Objective) والنشـاط الصفي، حيث يحتوي تقييماً قبَلِيًا (A Priori) يمكن للمتعلم من معرفة محتوياته وتقرير ما إذا كان بحاجة إلى تحضير أكثر. كما يحوي تقييمًا بَعديًا (Aposteriori) يساعد المتعلم على تقييم نتاجاته التعليمية.

أما العنصر الأساسي للمجمّع فهو ما يسمى فنيا وتربويا نشاطات المجمّع، أو الأنشطة المساعدة والمنظمة تبعا لأهداف المجمّع المعدة وتشمل هذه النشاطات:

- دراسة مواد المجمّع.
- إثارة الأسئلة المستمدة من الأهداف السلوكية.
- القيام بالتمرينات الضرورية.

- المشاركة في بعض الأنشطة الجماعية.
- عرض مشكلات مرتبطة بموضوع الدرس.
- حل هذه المشكلات من قبل المتعلمين أنفسهم.
- امكانية استخدام أساليب تعليمية أخرى «كالتعليم المصغَّر» (Micro-Teaching)
- استخدام أشرطة صوتية على تعليم اللغات الأجنبية.
- إجراء تجارب مخبرية .
- مقابلات شخصية. نشاطات حرّة ميدانية الخ الخ ......

والمجمّع التعليمي يعتمد على التصحيح الذاتي حيث تستخدم وسائل التقييم بعد كل فترة (من خلال امتحانات مدرسية شهرية أو فصلية) تساعد المعلم والمتعلم على حد سواء من اكتشاف الثغرات، والعمل على استدراك هذه الثغرات عن طريق تعديل منهجية المجمّع وفق ما تستدعيه ظروف العمل مع المتعلمين. على أن يصار في ضوء ذلك إجراء تقييم بَعدِي (Aposteriori) للتحقق من صحة النتاجات التعليمية (Teaching Outcomes).

ومن أبرز خصائص المجمّع على صعيد إجرائي :

- يركز المجمّع على معرفة أو مهارة محدّدة، أو مجموعة متكاملة من المهارات.
- تكوين حوافز أو دوافع متداخلة بحيث يتوفر التعزيز (Reinforcement) كلما تقدم المتعلم نحو الهدف.
- التركيز دائما على تعزيز وتطوير المهارات في العلاقات الإنسانية كمهارة

الاتصال والمناقشة والتعاون والتنافس.

- يقدم المجمّع قائمة بالنشاطات الإضافية إلى جانب قائمة بالنشاطات الأساسية.
- يركز المجمّع على التعلم بواسطة العمل والممارسة والمناقشة والحوار.
- يوفر المجمّع مقدمة استرجاعية (Feed back) من قبل المتعلم والمعلم بهدف تطويره نحو الأفضل.

نستخلص من كل ذلك أن المجمّع التعليمي باستطاعته، إذا أما أحسن استخدامه في نطاق مجموعات متجانسة ومحدودة من المتعلمين، توفير النتاجات التعليمية المتمثلة بتغيير أنماط سلوك المتعلمين من خلال:

- نتاجات معرفية مبينة على المعلومات والذاكرة والإدراك: (Cognition).
- نتاجات اختبارية - عملية مبنية على القدرات والمهارات: (Psycho-Motor).
- نتاجات عاطفية - وجدانية: أو انفعالية (Affective)، مبنية على الاتجاهات والمواقف التي تساعد المعلم على أداء مهمته من خلال تبنيه مواقف مسؤولة عن القضايا والمشكلات التي تعترضه، وإيجاد الحلول لها.

أن هذا الطرح الذي نسوقه في إطار البحث، وعبر هذا المشروع التربوي، ربما لا يكون الطرح الأفضل أو الأصلح في تعليم الراشدين. إنما هو «محاولة مستحدثة» (Innovative Attempt) الغرض منها تقريب المسافة بين المعلم والمتعلم، بين الهدف والوسيلة، بين المحتوى الدراسي ومنهجية العمل، حيث يمكن للمعلم والمتعلم أن يتعاونا معا ضمن مجموعات صغيرة في تحديد أهداف الدرس والمشاركة في عمليات

التصحيح التلقائي والتقييم النهائي للنتاج التعليمي.

٣- طريقة المناقشة والحوار:

إن هذه الطريقة مستمدة أصلا من «علم النفس التكويني» (Developmental Psychology) وعلم النفس اتربوي (Educational Psychology) حيث تأخذ بعين الاعتبار عمليات النمو والتكامل (Growth and Development) كما أوردها علماء النفس وفي طليعتهم بياجيه Piaget واريكسون Erickson وغيلمُور Gilmore، وغيرهم وغيرهم، مع التركيز طبعا على النمو الفيزيولوجي والنمو العقلي، وكيفية الربط بين عمليات النمو هذه، والواقع الدراسي في ضوء الفروقات الفردية المتمثلة بسلوك كل فرد على اعتباره يتمتع بمزايا خاصة به تميزه عن غيره من الأفراد.

فقد أجمعت الدراسات والأبحاث التي قام بها علماء النفس في هذا المجال أن النمو العقلي المتزامن والمتجانس مع بقية نواحي النمو، يتدرج في مراتب نمو تفكيري، وقد أشرنا إلى هذه المراتب سابقا وهي: الذاكرة، التعبير، التفسير، التحليل، التطبيق، التركيب والتقييم. يقابل هذه المفاهيم النفسية أهداف سلوكية يجب أن تتوفر لدى المعلم، أو بالأحرى يجب أن يدركها المعلم ويعمل بوحيها ليتوصل بدوره إلى إجراء تغييرات سلوكية عند المتعلم.

وإذا ما استعرضنا هذه العناصر من خلال عمل المعلم في موقف تعليمي معين ماذا نتوقع أن نشاهد؟

إن إعطاء أي درس من قبل المعلم الكفء ، أو المدرب الخبير بمادة اختصاصه لا بد وأن يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية في الصف مستخدما أسلوب الحوار في طرح الأسئلة في أي موضوع دراسي معين حيث يتجه سير الدرس عبر المنحى التالي، (على سبيل المثال لا الحصر):

- طرح السؤال أو الأسئلة.

- إثارة تفكير (Motivation) المتدربين في ضوء موضوع الدرس.

- احترام شعور المتدربين.

- تشجيع المتدربين على طرح الأسئلة.

- خلق نمط سلوكي معين في إطار المجموعة.

- إيجاد جوامع مشتركة بين الطلاب.

- تفريغ الصف إلى مجموعات مصغّرة.

- توفير المجال أمام المتدربين للاسترجاع التفكيري (Thinking Feedback).

- مساعدة المتدرب على الاستنتاج وبناء المواقف.

وفي كلمة ختامية بهذا الشأن، واستنادا إلى النماذج التي قدمت كطروحات عملية - منهجية ، على سبيل المثال لا الحصر، نشير أن هناك أكثر من منهجية وطريقة في تعليم الراشدين لا يمكن إغفالها كطرائق بديلة، أو مكملة لطرائق معتمدة حاليا في بعض النظم التربوية، ومنها التدريب بالأهداف والتدريب بالمشاركة ونظريات وسيطة أخرى تجمع بين هذا النهج وذاك في تعليم الراشدين.(١٣)

ولا بد أن نشير أخيرا إلى ما أورده شون (Schon) من «الممارس - المفكر (The Reflective Practitioner) حيث لا حاجة بموجب هذه النظرية إلى تصميم التدريب على أنه نظرية استقطابية». فمعلم الراشدين الجيد يجب السعي إلى تدريبه كي يصبح ممارسا مبدعا يبتكر الحلول عن طريق الاستخدام المنهجي (Empirical Truth) للحقبة الأميركية والاستدراك المنطقي، من خلال الحوار مع الواقع الوجودي. فالممارس الناجح والمبدع يمكن أن يقبل الأهداف ولكنه لا يعتبرها غير قابلة للتغيير. والواقع أن الأهداف يمكن تركها تمر بعملية إعادة نشوء، كما أن كلا من المحتوى والعملية يمكن الربط بينهما في إطار الواقع الوجودي. ويمكن بهذه

المنهجية الجمع بين الجانب التحليلي والجانب التجريبي من اجل الوصول إلى حلول علمية. (١٤)

خلاصة واستنتاج وتوصيات:

في ضوء ما أورده البحث نخلص إلى القول إن تعليم الراشدين، وتحت أي شعار اندرج فهو تجربة عالمية قديمة - حديثة ، تحاول معظم المجتمعات المعاصرة والنظم التربوية الحديثة أن تستكمل عمليتها التربوية لتخرج من نطاقها الضيق المحدود والمحصور في «التربية النظامية»، ليتناول شؤونا حياتية أوسع وأعم تحت عنوان «التربية غير النظامية»، وليكون لتعليم الراشدين ذات الشأن والأولوية كما لتعليم الصغار واليافعين.

وقد تبين أن هذه المحاولات، وإن كانت بدائية وخجولة في بعض الأحيان فهي متقدمة ومتطورة ضمن ظروف مؤاتية وإيجابية منهجًا وأسلوبا ومضمونا، وهذا ما توصلت إليه المجتمعات المتقدمة والمتطورة.

ففي الولايات المتحدة، وعلى سبيل المثال، وقد سُخِّرت مباشرة ما تقوم به بعض معاهد التعليم (العالي والمهني والتقني) في تقديم الإرشاد والتوجيه والتدريب للمواطنين. كما وأن بعض المؤسسات، مثل مؤسسة كيللوغ (Kellog) ومؤسسة مُوطّ (Mott Foundation) قد أنشأت شبكات ومراكز متقدمة ومتخصصة في تعليم الراشدين.

وكذلك الحال في المملكة المتحدة (United Kingdom) حيث تمكن النظام الإنكليزي من تعميم تعليم الراشدين عبر أكثر من مؤسسة تربوية واجتماعية، نخص بالذكر مفهوم الجامعة المنفتحة .(The Open University) وكان لي الحظ والشرف أن أطلع على ما تقوم به هذه الجامعة في تعميم طرائق وأساليب تعليم

الراشدين من خلال مناهج تعليمية وتدريبية متطورة. كما إن الإذاعة البريطانية (B.B.C.) خططت لأكثر من محطة لتعميم هذه المفهوم على المواطنين الإنكليز.

وكذلك في فرنسا، فبعد أن أكد النظام الفرنسي على إدراج مفهوم تعليم الراشدين ضمن النظام التعليمي العام وضع شهادات تخصص للمنتسبين إلى هذا الفرع، نجد حديثا أن هناك اتجاها جديدا في فرنسا يختبر ما يعرف «بالتعليم عن مسافة» (Formation à Distance) تتولاه وكالة التعاون الثقافي والتقني للدول الناطقة باللغة الفرنسية (A C C T) (Agence de Cooperation Culturel et Technique). وقد أقيم لهذا الغرض أكثر من دورة في بوردو (Bordeaux) على أمل أن تعممه البعثات الثقافية الفرنسية مستقبلا خارج فرنسا.

أما في لبنان، فالمحاولات لا تزال في بداياتها، وإن جاءت خجولة ومتواضعة في غالب الأحيان، سيما على الصعيد الرسمي، وبرغم شِحَّة المراجع وقلة الدراسات في مجال تعليم الراشدين في لبنان، فإننا نعثر هنا وهناك على مؤسسات وجمعيات بدأت تولي اهتمامها لهذا الموضوع، نخص بالذكر ما تقوم به الجامعة الأميركية في بيروت ومؤسسات الضمان الاجتماعي والصليب الأحمر والمؤسسة الوطنية للاستخدام. والأمل كبير أن يطوّر العمل مستقبلا ليأخذ مكانته المرموقة في النظام التربوي اللبناني.

توصيات عامة:

وفي مِسك الختام، وتأكيدا للمواقف والمعطيات التي أوردها البحث، وكي تحقق هذه المواقف أهدافها، يصبح لزاما ترجمة بعض منها، إن لم يكن كلها، إلى مضامين عملية، يمكن الإفادة منها وتطبيقها على أرض الواقع.

لذلك نوصي في ضوء منطلقات البحث ومرتكزاته ومضامينه بما يلي:

١- خلق المناخ المؤاتي والإيجابي عن تعليم الكبار: أهدافا ومضمونا ونهجا وأسلوبا عبر وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة، على أن تشرف اللجنة الوطنية لليونسكو بالتعاون مع المؤسسات الرسمية والخاصة على تشجيع هذا الاتجاه ودعمه.

٢- إيلاء الأبحاث والدراسات المتعلقة بتعليم الراشدين الأهمية القصوى ودعمها ماديا ومعنويا وتشجيع الباحثين والأساتذة الجامعيين كي يخصصوا بعضا من هذه الدراسات في تعيين الرسائل الجامعية والدراسات العليا لطلابهم.

٣- إيفاد بعض الباحثين إلى الخارج، سيما إلى الدول التي أصبح لديها خبرات واسعة في هذا المجال، للاطلاع على ما يجري في تلك المجتمعات، وإمكانية الإفادة منها في المجتمع اللبناني عند عودتها.

٤- إقامة دورات تدريبية لبعض العاملين في حقل تعليم الراشدين، على أن تجري هذه الدورات على مراحل. وتوجه لمجموعات مصغرة ثم تتوسع تدريجيا لتعمم على كافة المحافظات والاقضية والمناطق اللبنانية.

٥- إدراج تعليم الراشدين في صلب المناهج التعليمية، سيما في نطاق التعليم الجامعي، ومنح الشهادات الجامعية التي ينتسب الطلاب إليها في حقول الاختصاص في هذا المجال.

٦- التزام الدولة، عبر الوزارات المعنية، برعاية وتعميم هذا النوع من التعليم وعلى كافة المستويات.

وفي كلمة ختامية.

لا يَسَعُنا إلا أن نستشهد بمقطع من قصيدة صينية قديمة، فيها كل الحكمة وكل التواضع في مجال «تعليم الراشدين الأساسي» حيث تقول ما معناه: (١٥)

« توجّه إلى الناس

عِش بينهـــم

تعلم منهـــم

اغمُرهم بحبـك

ابدأ معهم بما يعرفون

وابْنِ فوق الأساس الذي يملكون

وحين تتحقق مهمتهـــم

وينجز العمل الذي يقصدونه

فإن الناس سوف ينشدون:

لقد أنجزنا ذلك بأنفسنا»

ونحن بدورنا نقول: ومع أخذنا بعين الاعتبار ما ورد أو يمكن أن يرد في «النصوص»، أن نبدأ في بناء «النفوس»، أن ننزل إلى أرض الواقع ، أن نتعرف إلى هؤلاء الراشدين، ربما كانوا أهلنا، أو هم كذلك. ربما كانوا من نحب ومن نحترم، نعايشهم، نشاركهم طموحَهم، نتعرف إلى مشكلاتهم نحدد احتياجاتهم، ننطلق معهم حيث هم خطوة خطوة إلى الهدف المنشود. ربما كانت هذه الخطوة، الأُولى في مسيرة الألف ميل في تعليم الراشدين في لبنان.

المراجع والمصادر

أ - باللغة العربية

١- بيضون ، أحمد ، وآخرون: المواطن والتربية المدنية في لبنان، إعداد ، المركز اللبناني للدراسات، إشراف بول سالم، الطبعة الأولى، بيروت ، ١٩٩٣.

٢- الجمعية الدولية لأبحاث السلام ومنظمة الاونسكو: التربية على حل النزاعات، (دليل التدريب، بيروت ، ١٩٩٤.

٣- ديوى، جون: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي وزكريا مخائيل، بيروت، ١٩٧٠.

٤- فور، ادغار وآخرون: تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٩٤.

٥- اللجنة الوطنية لليونسكو، (لبنان): حقوق الإنسان والنصوص الدولية الخاصة بها، منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٨٠.

٦- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الكسو)، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، تعليم الكبار، اتجاهات وقضايا عالمية، تونس، ١٩٩٣.

٧- المؤتمر العالمي حول التربية للجميع، وثيقة عن الخلفيات حول عنوان، «تأمين حاجات التعليم الأساسية، رؤية جديدة للتسعينات»، جومتين، تايلاند، آذار ١٩٩٠.

٨- معهد الدراسات النسائية في العالم العربي، (كلية بيروت الجامعية) برنامج ضبط النزاعات، إعداد جيومتين كيمنتي ، بيروت، ١٩٩٣.

٩- اليونسكو، شعبة التربية السكانية، إعداد معلمين في مجال التربية السكانية (دليل عملي)، صدر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، باريس ، ١٩٨٦.

١٠- اليونسكو ، مستقبل التربية، مجلة دورية للتربية، تصدر عن مركز اليونسكو، العدد الثاني، ١٩٧٧.

١١- اليونسكو ، مستقبليات ، مجلة التربية الفصلية، المجلد الخامس عشر، العدد ٥٣، ١٩٨٥.

ب - باللغة الإنكليزية

12- Bloom , B.S., (ed) Taxonomy of Educational Objectives, Cognitive Domain, New York, M. Key, 1956

13- International Commission on the Development of Education, Learning To Be, The World of Education Today and Tomorrow, Paris, UNESCO, 1972.

14- Nturibu, D.N. Working with Communities, Nairube UNECEF, 1984.

15- Schon, D.A., The Reflective Practitioner, How Professional Think in Action, New York, Basic Books, 1983.

كلمة ختامية

في ضوء ما أوردته هذه الدراسة عبر مساراتها التربوية المتعاقبة والمتلازمة شكلاً ومضمونًا حيث يصبح لزاما علينا أن نعتبر جميع هذه المعطيات بمثابة شهادة حق على تاريخ عصر مرّ فيه لبنان بحلوه ومره.

إنها شهادة نعلنها على الملأ من خلال نظرة استرجاعية إلى الماضي وما شاهدناه وخبرناه كما شاهده كل مواطن لبناني على أرض الواقع، واقع الحياة. وقد أدركنا جميعا أننا في خندق واحد، نواجه مصيرا واحدا ونعمل يدا واحدة على إنقاذ الوطن من المحنة التي ألمت به.

وإن كان لنا من دور نلعبه على مسرح الحياة، فهو أشبه بدور الطبيب المنقذ، وقد شخص المرض، ليأتي العلاج شافيا الجراح المثخنة. إننا فعلا نقف على مسرح الحياة حاملين بأيدينا مشعل التربية عله ينير ظلمات الطريق. إنه المنبر ذاته الذي وقف عليه من سبقونا في رفع صوتهم عاليا. فها هو ابن رشد يحرق الكتب والدواوين في ساحة الأندلس بعد أن ولىّ عليها الزمن، وانتهت صلاحية استخدامها.

وها هو الفيلسوف الألماني فيخته (FICHTE) يحرق الكتب المدرسية والمناهج التعليمية في ساحة برلين بعد أن تأكد أن هذه الكتب لا تفي بالغرض المطلوب في بناء الوطن وتربية المواطنين الألمان، وها هو اينشتاين (EINSTEIN) يغادر خشبة المسرح. بعد أن اعتلى تلك الخشبة، وكأنه يلعب دور خطيب المنابر دون خجل وحياء.

فالتربية التي نحمل مشعلها ونجاهر بأصالتها من على المنابر وعبر المحافل، اجتماعية كانت أم تربوية، فهي تلك العلاقة الفارقة أو الماركة المسجلة (TRADE MARK) التي نحاول جاهدين أن ننقلها إلى أجيالنا الصاعدة. والتربية التي نعنيها أنها لا تحمل زيفا، فهي ليست بالتربية التقليدية الجامدة (أو المتحجرّة) التي تعتمد في برنامجها اليومي والأسبوعي تلقين المعلومات الخشبية للطلاب. والتقيّد بحرفية النص التالي.

إن التربية التي نعنيها ونجاهر بها هي التربية المتجددة المتطورة التي تخرج المؤسسة التربوية عن جمودها والمعلم من رتابته. إنها التربية الديمقراطية، التربية الهادفة التي تنبثق من المجتمع، تعيش في وسط المجتمع وتعمل من أجل المجتمع.

ولترسيخ مفهوم الديمقراطية عملا و ممارسة، فلا بد وأن تأخذ المؤسسة التربوية على عاتقها مسؤولية توطيد مبدأ تكافؤ الفرص التربوية بين التلاميذ، مع صرف النظر عن مشربهم أو مذهبهم، أو منشأهم الاجتماعي والاقتصادي. فلا تفضّل لتلميذ لبناني نوعا من التعليم يختلف عن النوع الذي يتلقاه زميل له في مؤسسة تربوية أخرى. بل توفر لجميع التلاميذ مستوى واحدا من التعليم، متكاملا بكل عناصره من مناهج تربوية وكتب مدرسية و وسائل تعليمية ومعلمين أكفاء، وبناء مدرسي صالح، وغيرها وغيرها من المرافق الحيوية والتقنيات المكملة للعملية التعليمية.

والتربية اللبنانية التي ننشدها، لا بل نتمناها لأولادنا فلذات أكبادنا ولأجيالنا الصاعدة. هي تلك التربية المبنية على فصل إيمان بالله خالق الكون، وبلبنان وطن نهائي لجميع أبنائه. لا فضل لمواطن على مواطن آخر إلا بمقدار ما يضحي هذا المواطن في سبيل وطنه. مواطن لا يسأل عما يمكن أن يعطيه وطنه ، بقدر ما يسأل عن كيف يمكن أن يعطي وطنه.

إن التربية الحقة بنظرنا هي فِعْل إيمان بتغليب العقل على الجهل، والفكر على العاطفة والحق على الباطل، الإيمان بأن المشكلات الإنسانية والاجتماعية، حتى

والاقتصادية والسياسية، يمكن أن تجد لها حلولا بواسطة التفكير السليم وبالحوار، لا عن طريق العنف والإكراه والاقتتال.

التربية الحقة التي نعنيها، ونرغب أن ينعم بها مواطنونا عامة وطلابنا خاصة، هي عبارة عن فِعْل إيمان، بأن الديمقراطية تتأصل بواسطة شعب متعلم مدرك لحقوقه مستوعب لواجباته متمتع بحقوقه المدنية وحرياته الشخصية.

وبقدر ما يرتقي الشعب إلى مستوى هذه المفاهيم، بقدر ما تصبح الديمقراطية ممارسة حكم من الشعب وإلى الشعب وبواسطة الشعب ، لا مجرد شعارات زائفة وخطابات جوفاء ودعايات ونظريات بعيدة المنال وصعبة التحقيق.

أخيرا وليس آخرا نختم كتابنا بالتأكيد على أن التربية الحقة المنبثقة من تراث هذا الوطن، المستمدة من حضاراتنا، والمتأصلة في تاريخنا، بالسعي دوما كمسؤولين ومربين على تحقيق هذه الأهداف الوطنية. وكلمة حق تقال أن هذه التربية التي نريدها لشباب اليوم ورجال الغد، إنها الضمانة الأكيدة في إعادة بناء وطننا على أسس راسخة بناء لبنان الأخضر، لبنان بلد الخير والسلام، نعيد بناءه أفضل مما كان، نعيده وطنا للحرية وللخير والسلام.

د. جورج ج. فريحه



بيروت في ٦/١٠/٢٠٠٨

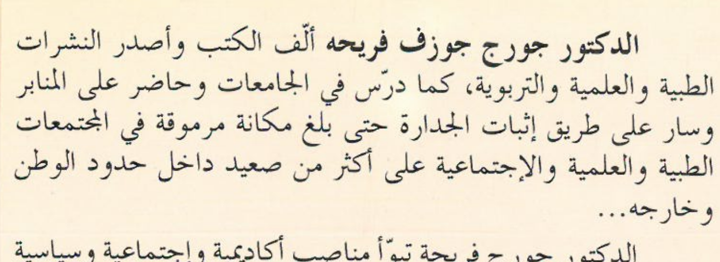
د. جورج ج. المر

كلمة شكر

يشكر المؤلفان كل من ساهم في إنجاز هذا الكتاب ويخصّان بالشكر الدكتور جورج عبد المسيح، الاستاذ رازق انتيبا، السيدة ريتا نمر والآنسة فاديا الصليبي.



IMPRIMERIE Moderne
(01) 68 60 64/68 60 65



الدكتور جورج جوزف فريحه ألّف الكتب وأصدر النشرات الطبية والعلمية والتربوية، كما درّس في الجامعات وحاضر على المنابر وسار على طريق إثبات الجدارة حتى بلغ مكانة مرموقة في المجتمعات الطبية والعلمية والإجتماعية على أكثر من صعيد داخل حدود الوطن وخارجه...

الدكتور جورج فريحة تبوّأ مناصب أكاديمية وإجتماعية وسياسية عديدة منها أستاذ في كلية الطب في الجامعة الأميركية في بيروت وأستاذ في مؤسسة باستور الفرنسية وأستاذ في جامعة رينيه ديكارت في باريس وأستاذ في جامعة بيار وماري كوري في باريس وأستاذ زائر في جامعة لندن وأستاذ زائر في جامعة القديس يوسف، كما تولى إدارة فرع الجامعة الأميركية في بيروت الشرقية ورئاسة «الهيئات الشعبية» و«تجمّع الأندية الرياضية» ونادبي «برمانا الرياضي» و«أبناء نبتون» ومجلة «الشعبية» وعيّن رئيس المستشارين **Chief of Staff** لرئيسي الجمهورية بشير الجميل وأمين الجميل.

نشر أكثر من أربعين منشورة علمية وأصدر كتباً في «التربية» و«الهيئات الشعبية» و«فرع الجامعة الأميركية» و«تصاميم موريس الجميل» و «لمسات» و «من القلب» ضاماً فيه اختراعه في معالجة مرض «أكياس الماء» عند الإنسان وسيرته التربوية المنشورة في جريدة «الحياة» وثناء بعض الصحف والشخصيات على انجازاته الفكريّة وآخر حوار فائض مع الدكتور أنيس فريحه عن «القرية اللبنانية» وأخيرًا «نبضات من القلب»، وها هو يصدر اليوم مع الدكتور جورج المرّ كتاب «مسارات التربية في لبنان» ضاماً فيه عشرة فصول تصف كافة انواع التربية في لبنان.

الدكتور جورج جبرائيل المرّ هو أحد روّاد التربية في لبنان إذ خدم كأستاذ في التربية وعلم النفس في الجامعة اللبنانية وفي كلية بيروت للبنات وفي جامعة ميشيغان في الولايات المتحدة.

تولى الدكتور جورج المرّ رئاسة المركز التربوي للبحوث والإنماء لمدة اثنتي وعشرين عاما، اصدر خلالها سلسلة دراسات ومقالات في المجلة التربوية ضمت من بينها: أهداف حديثة للتعليم الابتدائي، طريقة إعطاء الفروض المدرسية، تطور استخدام وسائل الإيضاح في التعليم، طريقة الاكتشاف وتطويرها في التربية، دور التلفزيون التربوي في المدرسة، المدرسة العصرية ومتطلباتها، سياسة الديمقراطية في التعليم، دراسة عن نفقات التربية وكلفتها وتمويلها، التركيز على أهمية الإحصاءات التربوية، تطوير دور المعلمين والمعلمات في لبنان.

قام الدكتور جورج المرّ بتحرير نشرة تربوية في جامعة ميشيغان التابعة للمنظمة العالمية Phi Delta Kappa.

في حقل الكتابة والتأليف تمكن الدكتور جورج المر من إصدار مجموعة كتب ونشرات تربوية، منها باللغة العربية وأخرى باللغة الإنكليزية وعلى سبيل المثال لا الحصر:

- أطروحة الدكتورا تحت عنوان «التخطيط التربوي لتنمية الموارد البشرية في لبنان»: "Educational Planning For The Development of Human Resources in Lebanon", Mich. State University 1966".
- كتاب في علم الاجتماع التربوي تحت عنوان «القرية اللبنانية، حضارة قديمة في عصر جديد»: باللغة الإنكليزية.
- طرائق تعليم القراءة: دراسة تربوية مبسطة.